

TAMPEREEN YLIOPISTO

Mediakasvatus esiopetuksessa paikallisena ja kehittyvänä toimintana

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MAARIT LAUKKANEN

Maaliskuu 2019

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

MAARIT LAUKKANEN: Mediakasvatus esiopetuksessa paikallisena ja kehittyvänä toimintana

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 56 sivua

Maaliskuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella mediakasvatusta esiopetuksessa ja työyhteisön oppimista mediakasvatuksen kentällä. Esiopetustyön mediakasvatustyötä on sivuttu suomalaisissa tutkimuksissa, mutta tutkimuksia, jotka keskittyvät esiopetuksen mediakasvatukseen ei ole Suomessa vielä tehty. Mediakasvatuksella on vahvat eurooppalaiset juuret ja esimerkiksi Euroopan unionissa on kehitetty aktiivisesti mediakasvatusta ja sen eri muotoja. Uuden esiopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti mediakasvatus ja sen eri muodot ovat laajemmin kuin koskaan aikaisemmin osana esiopetuksen pedagogiikkaa. Aiheen tutkiminen on ajankohtaista ja tarpeellista.

Tutkimuksessa tarkasteltiin paikallisen esiopetusyksikön mediakasvatusta työn historiallisena analyysinä. Tutkimuksen aineiston analysoinnissa hyödynnettiin Engeströmin (1987) kehittävän työntutkimuksen menetelmiä. Tutkimuksen kohdehistoriallisen analyysin aineisto on koottu viiden lukuvuoden ajalta kattaen vuodet 2012-2017. Kohdehistoriallinen analyysi toteutettiin esiopetusyksikön mediakasvatuksen dokumentteja keräämällä ja yhteismuistelun avulla. Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi mediakasvatuksen teorian historiaa, kuten mediakasvatuksen historiallisia juuria Euroopassa ja teknologian ja kasvatuksen välisiä haasteita. Esiopetusyksikön mediakasvatustoiminnan analyysissä teoreettisina linsseinä toimi Mastermanin (1989) mediatulkinnat.

Aktuaaliempiirisen analyysin hahmotelmassa esiopetusyksikön mediakasvatustyön häiriöitä tunnistettiin ja nimettiin ja ne sijoitettiin toimintajärjestelmän malliin. Toimintaa tarkasteltiin ekspansiivisella kehityssyklillä. Tämän tutkimuksen historiallinen analyysi on lähtökohta uudenlaisen toiminnan suunnittelulle, johon tässä tutkimuksessa ei vielä päästy.

Koska mediakasvatus on käsitteenä laaja, sen pedagogiikan ymmärtäminen osana esiopetustyötä voi olla haastavaa. Tutkimustuloksiin perustuen mediakasvatuksen sisällöstä keskustelu, mediakasvatuksen tavoitteiden yhteinen ymmärtäminen ja mediakasvatuksen yhteinen suunnittelu ovat keskeisessä asemassa mediakasvatuksen kehittämisessä paikallisesti.

Avainsanat: mediakasvatus, esiopetus, kehittävä työntutkimus, työn historiallinen analyysi, häiriöt ja ristiriidat, lähikehityksen vyöhyke

Sisällys

1	JOHDANTO	4
2	ESIOPETUKSEN MEDIAKASVATUSTYÖ TUTKIMUSKOHTENA	7
2.1	TEORIAHISTORIALLINEN ANALYYSI	7
2.1.1	<i>Tutkimuksia mediakasvatuksesta ja teknologian ja kasvatuksen suhteesta.....</i>	<i>7</i>
2.1.2	<i>Medialukutaito</i>	<i>10</i>
2.1.3	<i>Esiopetuksen ja mediakasvatuksen määrittely opetussuunnitelmissa, raporteissa ja muistioissa</i>	<i>13</i>
2.2	KOHDEHISTORIAA	17
2.3	LÄHIKEHITYKSEN VYÖHYKKEELLÄ.....	19
3	TUTKIMUKSEN MENETELMÄNÄ KEHITTÄVÄ TYÖNTUTKIMUS.....	21
3.1	TUTKIMUSKOHDE.....	21
3.2	KEHITTÄVÄ TYÖNTUTKIMUS TUTKIMUSMENETELMÄNÄ	22
3.3	ANALYYSIN VAIHEET	24
4	TUTKIMUSTULOKSET	28
4.1	ESIOPETUSYKSIKÖN KEHITYSVAIHEET MEDIAKASVATUKSEN KENTÄLLÄ 2012-2017.....	28
4.1.1	<i>Lukuvuosi 2012-2013.....</i>	<i>29</i>
4.1.2	<i>Lukuvuosi 2013-2014.....</i>	<i>31</i>
4.1.3	<i>Lukuvuosi 2014-2015.....</i>	<i>33</i>
4.1.4	<i>Lukuvuosi 2015-2016.....</i>	<i>36</i>
4.1.5	<i>Lukuvuosi 2016-2017.....</i>	<i>38</i>
4.2	HÄIRIÖT JA KESKEISET RISTIRIIDAT.....	42
5	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	47
6	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	50

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on työyhteisön toimijuus ja asiantuntijuuden kehitys esiopetuksessa mediakasvatuksen kentällä (Hakkarainen 2017, 47). Vaikka kasvatusvastuu on ryhmän lastentarhanopettajalla (Hakkarainen 1990, Karila 1997, Peltonen 2002, Haring 2003, Brotherus 2004, Hoppo 2006), työtä tehdään päivittäin moniammatillisesti yhdessä ja kaikki pedagogisessa työssä olevat ovat sitoutuneet toimimaan esiopetuksen opetussuunnitelman ja lukuvuosisuunnitelman mukaisesti. Työhön kuuluu lukuvuosisuunnitelman teko vuosittain, josta voi nähdä kulloisenkin vuoden painotukset. Esiopetus toteutetaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti (OPH, 2014, 8). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 19) todetaan, että esiopetuksen henkilöstö suunnittelee toimintaa yhdessä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataan, kuinka opettajan tehtävänä on keskustella lapsen yksilöllisistä tarpeista lapsen ja tämän huoltajan kanssa. Opettaja seuraa esiopetuksen aikana tapahtuvaa lapsen oppimista ja kehittymistä. Koko esiopetuksen henkilöstön tulee ottaa lapsen tavoitteet huomioon ja olla mukana arvioinnissa. (OPH 2014, 14, 29.) Tämä siis tarkoittaa, että opettajan tulee välittää tieto koko esiopetuksen henkilöstölle ja suunnitella ja arvioida esiopetuksen toimintaa yhdessä esiopetuksen työntekijöiden kanssa.

Työpaikalla on oma historiansa ja sen eri jäsenillä erilaisia ajattelu- ja työtapoja (Koistinen 2007, 29). Esiopetuksen mediakasvatuksessa työtapojen syntyyn vaikuttaa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, mutta mediakasvatuksen kehitykseen voi vaikuttaa myös ryhmässä työskentelevien työntekijöiden kiinnostuksen kohteet. Työelämässä ratkaistavat ongelmat, tässä tapauksessa mediakasvatustyön kehittäminen, ovat usein liian vaikeita yhdelle ihmiselle ja ne tulevat mahdollisiksi hallita kun niitä on totuttu jakamaan tiimeissä tai muissa sosiaalisissa verkostoissa. Näissä prosesseissa tapahtuu osanottajien asiantuntijuuden kehitystä ja oman osaamisen yhteensovittamista muiden osaamiseen. Monesti vasta näiden kahden osaamisen rinnakkainen esiintyminen vie korkeatasoiseen suoritukseen. (Hakkarainen 2008, 117.) Tutkimuskohteena tällaiseen prosessiin esiopetusyksikkö sopii hyvin. Esiopetuksessa työskennellään moniammatillisissa tiimissä ja toiminta on tavoitteellista ja suunnitelmallista.

Tämä tutkimus pyrkii antamaan välineitä mediakasvatuksen yhteiseen pedagogiseen ymmärtämiseen. Tutkimuksessa tarkastellaan esiopetusyksikön mediakasvatustoimintaa viiden

lukuvuoden ajalta. Tutkimus perustuu ajatukseen, että työyhteisön on mahdollista oppia yhdessä ymmärtämään opetussuunnitelman mukaista mediakasvatuksen pedagogiikkaa (Paavola, Hakkarainen ja Seitamaa-Hakkarainen 2006, 161).

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on kehittävän työntutkimuksen menetelmissä (Engeström 1985, 1987) ja erityisesti työn historiallisessa analyysissä. Mediakasvatustyötä tutkitaan paikallisena ja kehittyvänä toimintana (Koistinen 2007). Kehittävässä työntutkimuksessa toimintaa kuvataan muuttuvana prosessina ja pyritään ymmärtämään ilmiöitä tutkimalla sen syntyä ja kehitystä. Se, että työtä ja työtapauksia ei tutkita vain senlaatuisina kuin ne sillä hetkellä tulevat näkyviin on seikka, joka erottaa kehittävän työntutkimuksen kaikkein selvimmin perinteisestä toimintatutkimuksesta. (Koistinen 2007, 26.) Teemojen kytkeminen tutkimusilmiön kulttuurihistoriaan ja yhteiskunnalliseen kontekstiin on tärkeää. Miten tutkittu ilmiö (tässä tapauksessa esiopetus, mediakasvatus) on kehittynyt yhteiskunnassa, millainen tietoperusta sillä on ollut eri aikoina. Millaisia vaiheita tutkittavat ihmiset ovat käyneet läpi organisaatiossaan ja millaisia teemoja tämä tarkastelu tuottaa. Teoreettinen ymmärrys ja analyyttiset käsitteet sekä aineisto ovat jatkuvassa vuoropuhelussa, näin tutkittavasta asiasta pyritään saamaan uudenlaista ymmärrystä ja tietämystä. (Teräs & Toiviainen 2014, 92, 93.) Tutkimuksessa analysoidaan arjen työssä näyttäytyviä muutoksia ja selvitetään millaisia opetussuunnitelmallisia tavoitteita esiopetuksen mediakasvatustyön historiassa on ollut. Teoriahistoriallista ja kohdehistoriallista aineistoa käytetään mediakasvatustyön ymmärtämiseen. Mediakasvatustyön perusteellinen historiallinen analyysi on tässä tutkimuksessa keskeisessä asemassa. Historialliset analyysit tehdään rinnakkain yleisellä ja paikallisella tasolla. (Engeström 1998, 137.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimuksen kohteena ei ole ainoastaan opettajien asiantuntijuus mediakasvatustyössä, vaan tutkittiin koko moniammatillista tiimiä kuten Pentti Hakkaraisen (1990, 1997) päivähoiton tutkimuksissa. Hakkarainen on käyttänyt tutkimusmenetelmänään kehittävän työntutkimuksen menetelmiä. Hakkaraisen väitöskirjassa (1990) tutkittiin päiväkodin kasvatustyötä ja erityisesti henkilökunnan kehittämishankkeessa (1997) todettiin, että päiväkotityö ei muutu riittävästi uusilla tavoitteenmäärittelyillä ja tulosten mittaamisella, vaan tarvitaan systemaattista analyysia ja uusien käsitteiden luomista.

Tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään esiopetusyksikön mediakasvatustyön historiallinen kehitys ja selvitetään sen nykyisen kehitysvaiheen ristiriitoja (Engeström 1983, 215). Yhteismuistelu ja paikalliset dokumentit analysoidaan kehittävän työntutkimuksen käsitteiden avulla. Lopuksi tehdään hahmotelma lähikehityksen vyöhykkeestä.

Tutkimus on esiopetuksen mediakasvatustyön historiallinen analyysi. Historiallinen analyysi on työntekijöiden kriittisen ja tietoisien ajattelun kehittämisen keskeinen ehto (Miettinen 1990, 195).

Tutkimus pitää sisällään teorianhistoriallisen ja kohdehistoriallisen analyysin ja hahmotelman aktuaaliempiirisestä analyysistä (Engeström 1985, 159). Tutkimuskysymyksiin haetaan vastausta työn historiallisen analyysin avulla. Häiriöanalyysissa on viitteitä Koistisen (2007) tutkimuksen häiriöanalyysimenetelmästä.

Toisen luvun teorianhistoriallisessa analyysissa selvitetään mediakasvatuksen ja mediateknologian laajaa kenttää ja eurooppalaisia juuria. Tutkimukselle luodaan Teorianhistoriallinen viitekehys selvittämällä esiopetuksen mediakasvatuksen historiaa ja miten mediakasvatus tai sen eri muodot ovat näkyneet Suomessa esiopetuksen suunnitelman perusteissa ja minkälaisia painopisteitä mediakasvatuksessa on noussut eri aikoina.

Kolmannessa luvussa kuvataan miten kehittävän työntutkimuksen työtapoja tässä tutkimuksessa käytetään ja esitetään tutkimuskysymykset. Luvussa esitetään myös kehittävän työntutkimuksen analyysin vaiheet.

Neljännessä luvussa tutkitaan esiopetusyksikön kehitysvaiheita mediakasvatuksen kentällä, kattaen vuodet 2012-2017. Kohdehistoriallisessa analyysissä selvitetään tutkittavan esiopetusyksikön mediakasvatustoimintaa. Tavoitteena on selvittää ja löytää uusia työtapoja esiopetuksen mediakasvatustyöhön.

Aktuaaliempiirisessä analyysissä hahmotellaan lähikehityksen vyöhykettä: mikä on työyhteisön lähikehityksen vyöhyke mediakasvatustyössä esiopetuksessa? Tutkimuskysymyksillä selvitetään millaisia tutkittavan esiopetusyksikön kehitysvaiheet ovat mediakasvatuksen kentällä ja millaisia häiriöitä syntyi ja mitkä ovat keskeiset ristiriidat. Näillä tutkimuskysymyksillä pyritään löytämään lähikehityksen vyöhyke.

Lopuksi pohditaan tutkimusta, sen merkitystä ja tutkijan omaa toimijuutta tutkijana. Miten tutkimustapa sopi tutkimukseen mediakasvatuksen pedagogiikasta esiopetuksessa. Esitetään miten tutkimusta voisi jatkaa ekspansiivisen oppimissyklin mukaisesti.

Teknologia on osa arkea ja työväline esiopetuksen henkilökunnan työpäivän aikana. Henkilökunta opettelee työhön kuuluvien sovellusten käyttöä (Kiilakoski 2012, 21). Tämän tutkimuksen ulkopuolelle on jätetty työ, jota henkilökunta tekee eri sovellusten kanssa, esimerkiksi lasten kirjaus sähköisiin järjestelmiin ja sähköiset viestintävälineet esioppilaiden vanhempien kanssa. Tutkimus kohdistuu esiopetukseen toimintajärjestelmänä ja tutkimuksen ulkopuolelle on jätetty esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö pieniä mainintoja lukuunottamatta.

2 ESIOPETUKSEN MEDIAKASVATUSTYÖ TUTKIMUSKOHTENA

2.1 *Teoriahistoriallinen analyysi*

Tässä luvussa luodaan katsaus mediakasvatuksen teoriahistoriaan. Teoriahistoriallisessa analyysissä eritellään toiminnassa käytettyjen välineiden, erityisesti käsitteiden ja teorioiden kehitystä ja ristiriitoja (Engeström 1998, 137).

Teoriahistoriallinen analyysi alkaa esiopetuksen mediakasvatusta koskevien ja siihen linkittyvien tutkimusten tarkastelulla, erityisesti Mastermanin (1989) näkemyksiä mediakasvatuksesta yhdistetään muuhun tutkimukseen. Tarkastelun kohteena ovat myös mediakasvatuksen ja tietoyhteiskunnan haasteet.

Teoriahistoriallisessa analyysissä kuvataan mediakasvatuksen eri määrittelyjä ja miten medialukutaitoa on määritelty. Tutkitaan mediakasvatuksen esiintymistä esiopetuksen opetussuunnitelmissa ja muissa dokumenteissa 1980 -luvulta lähtien ja lopuksi esitetään aikajana mediakasvatuksesta esiopetuksessa.

2.1.1 Tutkimuksia mediakasvatuksesta ja teknologian ja kasvatuksen suhteesta

Mediakasvatusta on sivuttu suomalaisissa esiopetusta koskevissa tutkimuksissa. Peltonen (2002) tutki väitöskirjassaan pienten koulujen esiopetusta, tutkimuksessa tieto- ja viestintätekniikkaa ei koettu tärkeäksi alueeksi esiopetuksessa (Peltonen 2002, 201). Brotheruksen (2004) väitöskirjassa seurattiin neljää esiopetusryhmää vuoden ajan. Esiopetusryhmässä, joka oli koulun esi- ja alkuopetusluokka, opetussuunnitelmaan oli kirjattu tavoitteeksi mediakasvatukseen liittyviä tavoitteita, esimerkiksi eri viestintävälineiden käyttö ja medialukutaito sekä tietokoneen käyttö kuvaamataidon opetuksen apuna (Brotherus 2004, 116, 120). Pääjärvi (2009) tutki pro gradu -tutkielmassaan päiväkodin johtajien näkemyksiä mediakasvatuksen toteutumisesta ja esitti, että tietoa mediakasvatuksen mahdollisuuksista ja esimerkiksi ilmaisukasvatuksen mahdollisuuksista teknologiakeskeisyyden sijaan tarvitaan (Pääjärvi 2009, 62-64). Mediakasvatuksen oppaissa

korostuu kannustava sävy. Todetaan, että mediakasvatusta ei pidä ajatella uutena lisätyönä. Riittävää mediakasvatusta on tiedostaa median arkipäiväisyys ja jatkuva läsnäolo. Mediakasvatuksen tulee olla kuitenkin tavoitteellista toimintaa, ja tavoitteena on ennen kaikkea mediakielitaitoinen lapsi. Mediakielitaitoinen osaa arvioinnin lisäksi tuottaa mediaa ja ilmaista itseään median avulla. (Kylmänen 2010, 9-10, Kuuluu kuvaan -pilottihanke 2012-2013.)

Mediakasvatuksen kenttä on Suomessa vielä hajallaan. Mediakasvatuksen monitieteellisyyden vuoksi mediakasvatuksen hahmottaminen voi olla vaikeaa. (Kupiainen 2005, 19, 26.) Masterman (1989) esitti jo 1980 -luvulla julkaistussa teoksessaan, että mediakasvatus on pirstoutunut. On tarve tutkia miten mediakasvatus esiopetuksen työyhteisössä yhteisesti ymmärretään. Tässä tutkimuksessa selvitetään miten mediakasvatus on ymmärretty tutkimuksen kohteena olevassa esiopetusyksikössä. Työn historiallinen analyysi kattaa vuodet 2012-2017, sen avulla jäsennetään käsitystä siitä, miten mediakasvatusta on tutkittavassa esiopetusyksikössä hahmotettu.

Masterman (1989) on kuvannut neljä erilaista mediatulkintaa. 1. mediat kulttuurisen rappion vauhdittajina, 2. mediat populaareina taidemuotoina, 3. mediat oppimisen apuna sekä kokemuksen ja tiedon levittäjinä, 4. mediat viestintävälineinä. (Masterman 1989, 37.)

Ensimmäiseen mediatulkinnan juuret ovat Iso-Britanniassa. Mastermanin (1989) mukaan mediakasvatuskirjallisuuden alkuna pidetään Cambridgen yliopiston Leavisin ja Thompsonin kirjaa ”Kulttuuri ja ympäristö” (1933), jossa tuotiin esiin mahdollisuus estää massamedian aiheuttama kasvatuksellinen uhka. Tätä uhkaa olisi mahdollista ehkäistä kehittämällä makua esimerkiksi Shakespearen kirjallisuuden avulla. Kirjoituksissa todettiin myös, että mediatekstejä kuten sanomalehtiä ja mainoksia on sopivaa käsitellä luokkahuoneessa. (Kupiainen 2005, 24, Mastermann 1989, 37-39.) Kieltävä asenne massakulttuuria kohtaan ja ajatus, että lapsia ja nuoria pitää suojella esimerkiksi elokuvien ja internetin haittavaikutuksilta, on pitkään määrittänyt mediakasvatuksen kenttää. Mediapelot ja niihin liittyvät kasvatukselliset kysymykset ovat yksi mediakasvatuskentän oleellisimmista sisällöistä. (Kupiainen 2005, 24, Suoninen 1993, 11, 12.) Lasten mediakulttuuriin liittyvät leikit ja kiinnostuksen kohteet on tavallisesti torjuttu (Salomaa 2016, 140). Kupiainen mainitsee suomalaisen esimerkin hallitusohjelmasta 2003, jossa oli mainittu tavoite lapsiin kohdistuvan väkivaltaviihteen karsimisesta ja kulttuuriministerin esiintuoma keskustelu keinoista, joilla tähdätään kohti turvallisempaa mediaympäristöä. Yhtenä mediakasvatuksen historiallisena lähtökohtana on huoli lapsista ja nuorista. (Kupiainen 2005,15.)

Buckingham (2003, 13-14) nostaa esiin uuden lähestymistavan, jossa korostetaan vastuuta omista päätöksistä ja demokraattisena kansalaisena olemista, vaikkakin tunnustetaan tarve nauttia ja viihtyä median välityksellä. Kriittinen analyysi nähdään dialogiprosessina. Yhteistä innostusta

korostamalla opettajat voivat auttaa tuottamaan demokraattisempaa ja inklusiivisempaa mediatuotantoa tulevaisuudessa.

Mediakasvatuksen katsomustapa liittyy sivistystehtävään ja aktiiviseen prosessiin, joka antaa merkityksen kasvuprosessissa ja auttaa löytämään paikan yhteiskunnassa (Kupiainen 2005, 18). Värnin mukaan (2004, 73) tärkein kasvatuspäämäärämme on luoda arvot, joissa on paikkansa kohtuullisuudelle, lempeydelle ja vastuulliselle luontosuhteelle. Esiopetus suunnitelman perusteiden arvoperustassa korostetaan lapsuuden itseisarvoa, leikkiä ja kestävä elämäntavan ulottuvuuksia (OPH, 2014, 15). Aktiivista ja vastuullista osallistumista tulee sisällyttää myös esiopetuksen pedagogiikkaan demokraattisen ja kestävä tulevaisuuden luomiseksi (OPH 2014, 18).

Toinen mediatulkinta, mediat populaareina taidemuotoina, on peräisin 1960-luvulta, jolloin opettajien kansallinen liitto Iso-Britanniassa järjesti konferenssin ”Populaarikulttuuri ja henkilökohtainen vastuu” Lontoossa. 1960-luvulla julkaistiin myös teos ”The popular arts”, jossa analysoitiin populaareja lajityyppejä, taiteilijoita ja rohkaistiin etsimään korkeakulttuuria massamedioista. (Masterman 1989, 44-46.)

Kolmas mediatulkinta on mediat oppimisen sekä tiedon ja kokemuksen apuvälineinä. Opettajilla tulisi olla työssään tarpeellinen teknologinen taito. Massamediat voidaan liittää opetukseen, mutta opettajan on tarkasteltava informaation lähteitä kriittisesti. (Masterman 1989, 51,54.) Kupiainen (2005, 13) mukaan mediakasvatuksessa käydyn kasvatustieteen näkökulma on monesti opetusteoreettinen: joko on puhuttu opetuksesta medioiden avulla tai mediaa koskevasta opetuksesta. Kupiainen (2005) korostaa, että mediakasvatus on käsitteenä laajempi kuin teknologia-avusteinen opetus ja kehittyvän digitaalisen median ja teknologian vauhdissa on haastavaa pysyä mukana. Mediakasvatuksen painopistealueella on kysymys etenkin audiovisuaalisesta mediateknologiasta. Tekniikan ymmärtäminen ja hallinta on tärkeää, mutta tulisi myös ymmärtää mitä hyvä mediakasvatus on ja mitkä arvot ovat mediakasvatuksen taustalla. (Kupiainen 2005, 17,18.)

Värnin (2012, 345) mukaan yhteiskunnassa, joka on teknologian läpäisemä, kasvatus ymmärretään tuotannontekijänä ja koulutusteknologiana. Yksilön ja yhteiskunnan kasvatuksellinen kohtaaminen uudistaisi ja kehittäisi demokraattista yhteiskuntaa. Värnin (2004, 158) ja Buckinghamin (2003, 34) mukaan vallan rakenteita olisi tuotava esille, näin ymmärrettäisiin monimutkaiset ja ristiriitaiset median toimintatavat. Kiilakosken (2012, 264) mukaan kasvatus on parhaimmillaan toimintaa, jossa voimme oppia millaista eläminen on teknologisissa elämänmuodoissa.

Koulutukselliset tietoverkkojen sovellukset kiinnostavat, koska yhtenä keskeisempänä kasvatustavoitteena korostetaan taloudellista toimintakykyä (Kiilakoski 2012, 208). Kun kasvatus

näyttäytyy vain haasteena tuottaa uutta potentiaalia kansan talouskilpailuun, hämärtyy se, että kansalaiset ovat talouden toimijoita ja poliittisia kansalaisia (Kiilakoski 2012, 252).

Värri näkee kestävänsä tulevaisuuden rakentamisen ratkaisuna kulutus- ja mielihyväkeskeisen materialistisen kilpailutalouden kyseenalaistamiseksi. Teknologisessa kehyksessään ihminen tuntee olevansa rajattomasti oikeutettu ja elämänsä täynnä mahdollisuuksia, vaikka samaan aikaan maailmassa on luonnonkatastrofeja ja epätasa-arvoa. (Värri, 2012, 337-339.)

Neljäntenä mediatulkintana on mediat viestinnän välineinä. Median vaikutukset on vaikea erottaa muista yhteiskunnan vaikutteista ja asiayhteyksien tutkiminen on tärkeää. (Masterman 1989, 54-55.) Buckingham kiinnittää huomiota mediakulttuurin globalisaatioon. Medioita dominoi pieni määrä monikansallisia yhtiöitä ja globaalit brändit luovat kansainvälistä kieltä nuorten keskuudessa. Kansallisissa yrityksissä menestys on tärkeää selviytymisen kannalta. Monet globaaleista toimijoista ovat isoja mediaimperiumeja, jotka hallitsevat lähetystä, tuotantoa, mediaa ja digitaalista teknologiaa ja monissa tapauksissa laitteistoja ja ohjelmistoja. (Buckingham 2003, 25.) Castells nostaa esiin Euroopan taloudellisen ja teknologisen mahdin ja kulttuurisen sekä poliittisen vaikutuksen (Castells 2000, 338,339). Euroopan yhteinen identiteetti on mahdollista rakentaa täydentämään kansallisia ja paikallisia identiteettejä (Castells 2000, 365). Tietoyhteiskunnassa globalisaatiokehitys ei ole toistaiseksi erityisesti edistänyt rauhaa, tasa-arvoa tai hyvinvoinnin tasaista jakautumista. Kaikki muutokset eivät ole aina tarpeellisia eivätkä vie positiiviseen suuntaan (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2005, 9). Hakkarainen esittää ratkaisuksi globaaleihin ongelmiin ja haasteisiin kollektiivista kekseliäisyyttä, joka on uudenlaista kykyä omaksua ja luoda tietoa (Hakkarainen 2017, 47).

2.1.2 Medialukutaito

Buckinghamin (2003, 4) mukaan mediakasvatus on median opettamisen ja oppimisen prosessi, jonka tuloksena on medialukutaito. Medialukutaito -käsite viittaa tietoihin, taitoihin ja pätevyyteen, joita tarvitaan median käytössä ja tulkinnessa (Buckingham 2003, 36). Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos -pitkittäistutkimuksessa selvitettiin, että mediaympäristön muuttuminen vaatii monenlaisia medioihin liittyviä valmiuksia ja taitoja, joita ovat esimerkiksi median tekniset käyttötaidot ja medialukutaidot. Mediataitojen kehittämistä kutsutaan mediakasvatukseksi. (Noppari, Uusitalo, Kupiainen ja Luostarinen. 2008, 136.)

Uusitalo, Vehmas ja Kupiainen (2011) toteavat lasten ja nuorten mediaympäristön muutos - tutkimuksessa, että mediakasvatus näkyy paljolti median avulla opettamisena, esim. opetusohjelmien avulla. Mediakasvatus kriittisen arvioinnin kohteena ei niinkään. Buckingham

(2003) ei pidä varsinaisena mediakasvatuksena medioiden avulla oppimista. Mediaa viestinnän keinona pohti Noppari ym. (2008). Buckingham (2003) korostaa, että digitekniikan arvo riippuu sitä ympäröivästä pedagogisesta suhteesta.

Medialeikin käsite tulee ruotsista ja sen on luonut Rönnerberg (1987). Hän on luonut leikkejä esimerkiksi Astrid Lindgrenin kirjoihin perustuviin elokuviin ja huomioi medialeikit Lindgrenin saduissa, Rönnerbergin mukaan esimerkiksi Melukylän ja Saariston lasten tytöt leikkivät, että sammakot olivat lumottuja prinssejä. (Rönnerberg 1987, 102-103.) Medialeikki kuvaa tapaa, jolla elokuva laajenee valkokankaan/kuvaruudun ulkopuolelle. Elokuvien hahmot leluversioina ovat vain osa medialeikkiä, sillä median sisällöt näkyvät lasten leikeissä ilman niitäkin. Toisaalta ulkopuolinen ei voi aina tiedä lapsen leikin olevan medialeikkiä. Medialeikissä mukanaolo ei välttämättä edellytä sitä, että lapsi olisi nähnyt esimerkiksi leikin kohteena olevan elokuvan. (Kovanen ym. 2013, 114, Noppari ym. 2008, 58-59.)

Koska lasten vapaa-ajan toiminta on kaupallistunut, seurauksena on lasten sosiaalisen ja mediamaailman epätasa-arvoistuminen. Varakkaiden ja köyhien välistä kuilua vahvistaa tiedotusvälineiden kaupallistuminen ja julkisen sektorin tarjonnan väheneminen. (Buckingham 2003, 25, 26, Feodorov 2008, 66, Noppari 2014, 123.) Tämä luo haasteen myös esiopetuksen mediakasvatuksen suunnitteluun. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on Arvopohja -luvussa kirjattu, että esiopetuksessa toimitaan kestävän kehityksen elämäntavan periaatteiden mukaisesti ja toimintaympäristönä esiopetus tukee tasa-arvoisuutta. Opetus on puoluepoliittisesti, katsomuksellisesti ja uskonnollisesti sitoutumatonta, eikä esiopetusta saa käyttää kaupallisen vaikuttamisen kanavana. (OPH 2014, 15.)

Mediakasvatusta voidaan hyödyntää esimerkiksi tutkivassa oppimisessa ja eri medioiden ilmaisutapojen kokeilemisessa. Näin arkipäiväisen mediankäytön lisäksi tuetaan lasten medialukutaitoa. (Salomaa 2016, 137.) Tanskalaisessa tutkimusprojektissa Digitaaliset maailmankansalaiset vuodelta 2011 tutkittiin kasvattajien ja 3-6 -vuotiaiden lasten kommunikointia päiväkotien kanssa ympäri maapallon. Tutkimus sai vaikutteita pohjoismaalaisesta lasten pelitutkimuksesta ja käsitteestä medialeikki. Esimerkkinä toiminnasta mainittiin päiväkotien luoma fiktiivinen konflikti ja toiminnalliset tonttuhahmot Facebook -ryhmässä. (Asbjørnsen 2015, 247-254.)

Iso-Britannia ja Ranska ovat aktiivisimpia Euroopan maita mediakasvatuksen ja oppimisympäristöjen tieto- ja viestintäteknologian kehittämisessä (Feodorov 2008, 62). Iso-Britannian sääntelyviranomaisen OFCOMin perustama medialukutaidon ohjelma on vaikuttanut merkittävästi eurooppalaisiin sääntelyviranomaisiin (Asbjørnsen 2015, 260).

Asbjørnsen on tutkinut medialukutaidon käsitettä tärkeimmissä EU -dokumenteissa 1990 -luvulta alkaen (Asbjørnsen 2015, 257). Vuonna 2003 Televisio ilman rajoja -direktiivin julkisen keskustelun päätelmät esitettiin dokumentissa Audiovisuaalisen sääntelyn tulevaisuus Euroopassa, joka käynnisti käsitteen medialukutaito EU politiikassa. (Asbjørnsen 2015, 260.)

Asbjørnsen viittaa vuoden 2007 Medialukutaitoa koskevaan tiedonantoon (Comission Communication on Media Literacy). Se on ensimmäinen EU: n asiakirja, joka käsittelee pelkästään medialukutaitoa. Tämä tiedonanto yhdistää alaikäisten suojelua koskevat tavoitteet sekä kulttuurin ja monimuotoisuuden. Se sisältää myös määritelmän medialukutaidon käsitteestä, jota kutsutaan eurooppalaiseksi määritelmäksi: medialukutaito määritellään yleisesti kyvyksi päästä käyttämään mediaa, ymmärtää ja analysoida kriittisesti media- ja mediasisältöjen eri osa-alueita ja luoda viestintää monissa yhteyksissä. (Euroopan yhteisöjen komissio 2007, p.3.)(Asbjørnsen 2015, 263.)

Euroopan elokuva- ja audiovisuaalisen kulttuurin kehittämissä hankkeisiin annettu tuki (esimerkiksi Luova Eurooppa -ohjelma 2013 ja suositus elokuvaperinnöstä 2015) on merkittävä askel EUn medialukutaitopolitiikassa, mutta elokuvanlukutaito ei ole synonyymi medialukutaidolle. (Asbjørnsen 2015, 264, Kovanen, Metsätähti-Koistinen, Puura-Castrém ja Freese 2013, 14.)

Hakkaraisen (2002, 138) ja Nopparin ym. (2008, 58) mukaan lasten spontaanin leikin kehitys heijastelee yhteiskunnan muutoksia ja uutistapahtumia: vapaan leikin teemoissa näkyvät tv-ohjelmat ja näitä leikkejä tukevat markkinoidut leikkikalut. Esimerkiksi elokuvan oheistuotteiden ympärille rakennetaan toiminnallisia leikkejä. Oppilaat ovat vapaa-aikanaan muun muassa multimediatuotteiden, kaupallisten viihdepelien ja ”leiki ja opi” -tyylisten opetusviihde -pelien suurkuluttajia (Trageton 2007, 54). Lasten mediamaailma on tuotteistettu, sillä samoja mediahahmoja kaupataan erilaisina tuoteperheinä. Se on nykyisin keskeinen osa tv, elokuva ja pelituotantoa. (Buckingham, 2003, 27, Noppari ym. 2008, 59, 126, 129, Kiilakoski 2012, 67.)

”Medialukutaidon käytäntöjen ja toimien kartoitus EU:ssa” -raportissa on kuvattu medialukutaidon edistämishankkeita EU:n jäsenvaltioissa tammikuusta 2010 lähtien. Tutkimuksen tulokset antavat tietoa medialukutaitoja koskevista hankkeista Euroopassa, toivoen niiden innostavan ja rohkaisevan tulevaa toimintaa ja yhteistyötä Euroopassa. (Holm, Huhtanen, Pitkämäki ja Rahja 2016, 31). Suomen osiossa Mediakirjallisuuden kartoitus Suomessa - kansallinen yhteenveto korostetaan, että medialukutaitoa ja mediakasvatusta on Suomessa edistetty aktiivisesti 2000-luvulta lähtien. Opetus- ja kulttuuriministeriö on yksi keskeisimmistä viranomaisista mediakasvatushankkeiden rahoittajana, lainsäätäjänä ja kulttuuri-, koulutus-, nuoriso- ja taidepolitiikan kehittäjänä. Yhteistyössä suomalaisen medialukutaidon toimijoiden ja organisaatioiden kanssa se on laatinut kulttuuripolitiikan suuntaviivat medialukutaidon

edistämiseksi vuosina 2013-2016 erityisesti sosiaalisen osallisuuden, aktiivisen kansalaisuuden, kriittisen ajattelun, luovuuden ja itsensä ilmaisemisen suhteen. (Holm ym.2016, 170.)

2.1.3 Esiopetuksen ja mediakasvatuksen määrittely opetussuunnitelmissa, raporteissa ja muistioissa

Seuraavaksi teorianhistoriallinen analyysi kohdistuu esiopetuksen historiaan Suomessa ja miten mediakasvatus tai sen eri muodot näkyvät esiopetuksen valtakunnallisissa ja kunnallisissa opetussuunnitelmissa, raporteissa ja muistioissa. Lopuksi tehdään aikajana mediakasvatuksesta esiopetuksessa.

Esiopetusta koskevat asiakirjat voidaan ryhmitellä Virtasen (1998, 75) mukaan tyypiltään neljään eri asiakirjaryhmään: kokeiluopetussuunnitelmat ja muu niihin rinnastettavissa oleva aineisto, toisena varsinaiset esiopetussuunnitelmat, kolmantena opetussuunnitelman perusteet ja viimeisenä esiopetuksen kehittämistä ohjanneet koulutusmietinnöt. Virtanen kiinnittää huomiota esikoulu -ilmaisuun, jota lainsäädäntö ei tunne, ja käyttää ilmaisua esiopetus (Virtanen 2009, 10).

Virtasen (2009, 53-59) mukaan Aukusti Salo esitti vuonna 1919, että lastentarha tulisi yhdistää alakoulun kanssa ja vuonna 1947, että koulukykyiset kuusivuotiaat voisivat päästä oppilaiksi kaikkiin kansakouluihin.

Esikoulukomitea vuodelta 1970 käytti käsitettä esiopetus yleismääritelmänä kaikkeen alle kouluikäisiin kohdistettavaa suunnitelmallista kasvatus- ja opetustoimintaa (Virtanen 2009, 110). Peltosen (2002, 86) mukaan esikoulukomitean ja vuoden 1978 kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan suunnitelmallisella esiopetuksen tavoitteiden kehitystyöllä on ollut tärkeä merkitys.

Virtasen (2009, 135) mukaan esiopetusta oli kokeiltu 1980 -luvun alkuun mennessä kuntien sosiaalitoimen ja opetustoimen yhteydessä vähän yli kymmenen vuotta. Esiopetuksen asema koulun piirissä selkiintyi peruskouluasetuksen säännöksillä. Uusi peruskoululaki vahvistettiin vuonna 1983 ja astui voimaan vuonna 1985. Esiopetuksessa tämä uusi lainsäädäntö merkitsi edistysaskelta.

Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä vuodelta 1980 kuusivuotiaiden tavoitteissa erityinen huomio on koulukypsyyden saavuttamisessa ja lapsen kiinnostuksen herättämisessä esimerkiksi kirjoja ja lukemista kohtaan sekä matemaattisten valmiuksien luomisessa (Komiteamietintö 1980, 135). Mediaan linkittyen on ilmaistu huoli huonosta joukkoviihteestä ja kokeiluopetussuunnitelmassa on maininta tiedonvälityksestä. Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintöön on kirjattu, että lasta on suojeltava huonolta joukkoviihteeltä. (Komiteamietintö 1980, 111.) Leikit, jotka ovat väkivaltaisia ja sotaisia, esimerkiksi edellisen illan televisio-ohjelman

tapahtumia, ovat lapselle vahingollisia (Komiteamietintö 1980, 180). Kouluhallituksen esiopetuskokeilun raporteista on esitelty kokeiluopetussuunnitelma (Kouluhallitus 1984) ja yksi keskusaihe kevätlukukaudelle 1984 on ollut tiedonvälitys.

Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistiossa 1991 esiopetuksella tarkoitettiin vuotta ennen oppivelvollisuuskoulua tapahtuvaa suunnitelmallista kasvatus- ja opetustoimintaa joko päivähoidossa tai peruskoulussa. Tämä määritelmä pohjautui Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmaan 1984 ja peruskoulun opetuksen oppaaseen 1987. (Kouluhallitus, sosiaalhallitus 1991, 6.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet -työryhmän muistiossa (OPH 1992, 22) esiopetuksen arvioinnin menetelmänä ja dokumentointivälineinä mainittiin päiväkirjat, videot ja ääninauhat. Liitteeseen I on lisätty Mikko Ojalan kommentointi muistioon, jossa Ojala ehdottaa, että yhtenä teemakokonaisuutena voisi olla tietokoneet (OPH 1992, 23, 24).

Virtasen mukaan (2009, 147) vuonna 1995 opetusministeriön asettama parlamentaarinen toimikunta esitteli lainsäädännön uudistushankkeen uudistuksia, kuten lapsen oikeuden oppivelvollisuutta edeltävään vuoden mittaiseen maksuttomaan esiopetukseen. Tämä esitys lainsäädännöstä tuotiin eduskuntaan kesällä 1997, mutta siitä oli poistettu esiopetusta koskeva uudistus (Virtanen 2009, 148).

Päivähoitolain muutos tuli voimaan 1996 ja se varmisti alle kouluikäisten lasten subjektiivisen oikeuden päivähoitoon ja näin ollen myös esiopetukseen (Brotherus 2004, 24). Eduskunta hyväksyi 1998 rinnakkaislakiehdotteen lausumaehdotuksen esiopetuksen laajentamisesta ja näin kaikilla kuusivuotiailla lapsilla oli 1.8.1999 alkaen oikeus vuoden mittaiseen maksuttomaan esiopetukseen (Virtanen 2009, 162,163, Härkönen 2002, 74).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1996 esiopetus on määritelty ennen oppivelvollisuutta kuuluvaa opetusta olevaksi suunnitelmalliseksi opetukseksi ja kasvatukseksi. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996 oli tarkoitettu kuusivuotiaille, jotka osallistuvat peruskoulun opetukseen ja peruskoulussa tapahtuvaan toimintaan. (OPH 1996, 8.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1996 mainitaan sana media oppimisympäristöön liittyen (OPH 1996, 23).

Vuonna 2000 Opetushallitus julkaisi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tällä valtakunnallisella esiopetuksen opetussuunnitelmalla ohjattiin esiopetuksen sisältöä ja laatua ja se oli perusta paikallisten esiopetussuunnitelmien laatimiselle. Asiakirja ohjasi sekä koulussa että päivähoidossa toteutettavaa 6 -vuotiaiden esiopetusta. (Happo 2006, 37,38.) Valtioneuvoston periaatepäätöksessä vuodelta 2002 esiopetus on määritelty oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna tarjottavaksi suunnitelmalliseksi opetukseksi ja kasvatukseksi (Brotherus, Hytönen ja

Krokfors 1999, 27, Hoppo 2006, 37). Uusi laki antoi kuntien itse päättää esiopetuksen instituutiosta (Brotherus 2004, 2, Hoppo 2006, 27, Härkönen, 2002, 73 ja Turunen, 2008, 75).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosina 2000, 2010 ja 2014 ei olla erikseen määritelty sanaa esiopetus, vaan todettu, että lapsen kasvun ja oppimisen kannalta varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus on johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus. Vuoden 1996 ja 2014 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on lisätty, että tämä luo perustan elinikäiselle oppimiselle. (OPH 1996, 8, OPH 2014, 12.) Esiopetuksen tehtävää on kuvailtu vuosien 2000, 2010, 2014 opetussuunnitelmissa. Esiopetus rakentuu yhteiskunnan perusarvoille ja esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on lapsen suotuisien kasvu-, kehitys-, ja oppimisedellytysten edistäminen. (OPH 2000, 2010.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuonna 2014 Esiopetuksen tehtävästä kirjoitetaan laajemmin. Esiopetuksen tehtävä osana oppimisen polkua, arvoperustaa ja oppimiskäsitystä. (OPH 2014, 14-16.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuonna 2000 ja 2010 (OPH 2000, 15 OPH 2010, 17) taide- ja kulttuurikasvatuksen tavoitteisiin ja sisältöihin on kirjattu, että lapselle tulee tarjota tilaisuus tutustua viestintävälineisiin ja harjoitella niiden käyttöä. Media -sanaa ei käytetä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 mediasta ja teknologiasta on useita mainintoja. Osana laaja-alaista osaamista osana itsestä huolehtimista ja arjen taitoja mainitaan arjen teknologiaan liittyvät taidot, esimerkiksi laitteiden ja välineiden turvallisen käytön harjoittelu (OPH 2014, 16,17). Medialukutaidon kuvataan olevan monilukutaitoa ja osa laaja-alaista osaamista. Monilukutaito -käsite pitää sisällään viestien tulkitsemisen ja tuottamisen taitoja. Monilukutaitoa kehittäviä tekstejä voivat olla kirjoitetut, puhutut, digitaaliset tai audiovisuaaliset tekstit. Monilukutaitoa voidaan kehittää esimerkiksi elokuvia katselemalla (OPH 2014, 18.) Osana laaja-alaista osaamista esiopetuksessa on myös tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, jonka mainitaan olevan tärkeä kansalaistaito ja jota pitäisi kehittää yhteistyössä esioppilaiden vanhempien kanssa esiopetusvuoden aikana. Tieto- ja viestintäteknologiaa, kuten erilaisia pelejä ja palveluita, käytetään apuna lasten vuorovaikutustaitojen, oppimisen taitojen sekä asteittain kehittyvän luku- ja kirjoitustaidon tukemisessa. (OPH 2014, 18.) Oppimisympäristön osana käytetään tieto- ja viestintäteknologiaa yhdessä huoltajien kanssa sovitulla tarkoituksenmukaisilla tavoilla (OPH 2014, 18). Tieto- ja viestintäteknologian käyttö on monipuolisten työtapojen ehto (OPH 2014, 28).

Opetukselle annetuista tavoitteista mediakasvatusta sivutaan monessa kohtaa. Ilmaisun monet muodot -kokonaisuudessa mainitaan, että mediaesityksiä tekemällä voidaan harjoitella kuvan tekemistä ja esiopetuksessa havainnoidaan median kuvia. Lasta ohjataan tulkitsemaan ja kertomaan ajatuksiaan ajatuksia kuvallisista viesteistä. Opetuksessa hyödynnetään loruja, runoja sekä lastenkirjallisuutta. (OPH 2014, 32.)

Kielen rikas maailma -kokonaisuuteen on kirjattu, että monilukutaitoa kehittää erilaisten viestien tulkitseminen. Viestinnän välineitä käyttäen se on myös osa tieto- ja viestintäteknologista laaja-alaista osaamista. (OPH 2014, 32.) Esioppilaita innostetaan tarinoiden tekemiseen esimerkiksi saduttamalla tai digitarinoita tekemällä. Kirjoittaminen ja omien tekstien tuottaminen tieto- ja viestintäteknologiaa käyttämällä tukee lukutaidon kehittymistä. Lastenkirjallisuutta tulee käyttää monipuolisesti. (OPH 2014, 33.)

Minä ja meidän yhteisömme -kokonaisuudessa tavoitteena on tutustuminen mediaan ja median tuottamiseen leikin avulla. Mediatarjonnan sisältöä ja todellisuutta pohditaan lasten kanssa. Osana eettistä kasvatusta voi olla esimerkiksi median kertomukset. (OPH 2014, 35.)

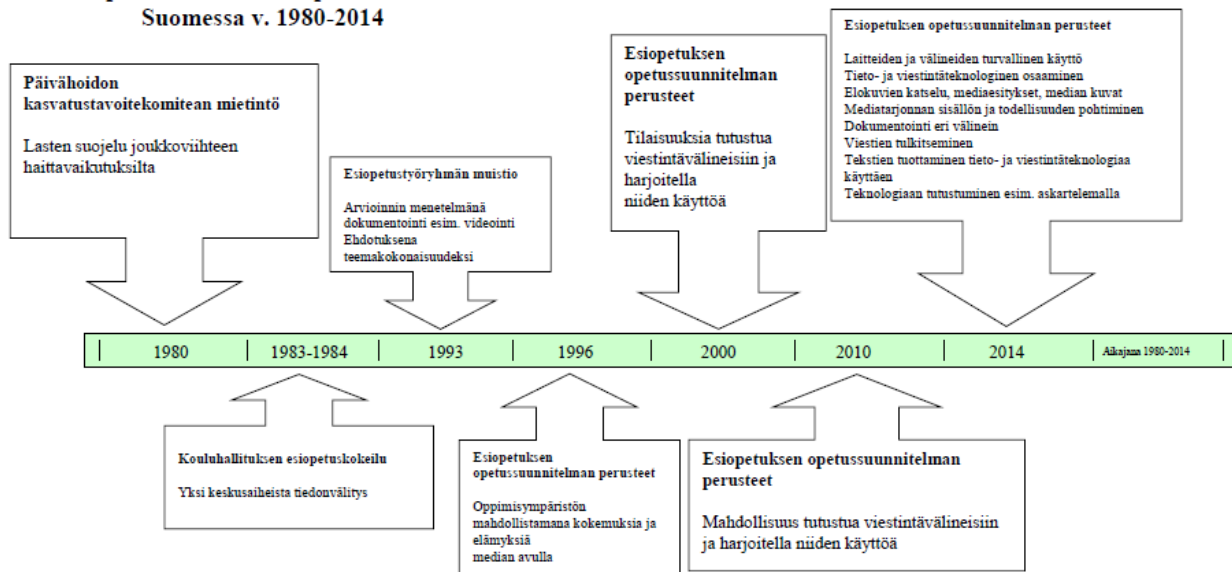
Tutkin ja toimin ympäristössäni -kokonaisuudessa yhtenä tehtävänä on arjen teknologiaan tutustuminen. Opetuksessa tavoitteena on esimerkiksi harjoitella dokumentointia eri välinein tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntämällä. Tavoitteena on, että lapset tutustuisivat teknologiaan keksimällä, askartelemalla ja rakentamalla. (OPH 2014, 35-37.)

Kasvan ja kehityn -kokonaisuudessa on tavoitteena laitteiden turvallisen käytön harjoittelu ikäkaudelle sopivalla tavalla tieto- ja viestintäteknologisissa ympäristöissä (OPH 2014 37,38).

Tämän tutkimuksen kohteena oleva esiopetusyksikkö sijaitsee Tampereella. Tampereen kaupunkistrategiaan on muun muassa kirjattu, että perus- ja esiopetuksen globaalikasvatus, tv-taitojen edistäminen ja lasten kannustaminen innovatiivisuuteen tukee kaupungin elinvoimaa ja kilpailukykyä (Tampereen kaupungin esiopetuksen opetussuunnitelma 2016, 4).

Seuraavaksi kuvataan aikajanalla mediakasvatuksen tai sen muiden muotojen näkyvyyttä varhaisissa julkaisuissa ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa Suomessa kolmen vuosikymmenen ajalta, vuosilta 1980-2014.

**Mediakasvatus tai sen muut muodot
varhaisissa julkaisuissa ja esiopetuksen
opetussuunnitelman perusteissa
Suomessa v. 1980-2014**



KUVIO 1. Aikajana mediakasvatuksesta esiopetuksessa

Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö (Komiteamietintö 1980), Kouluhallituksen esiopetuskokeilu (Kouluhallitus 1984), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet -työryhmän muistio (OPH 1992), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996 (OPH 1996), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 (OPH 2000), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010 (OPH 2010) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (OPH 2014)

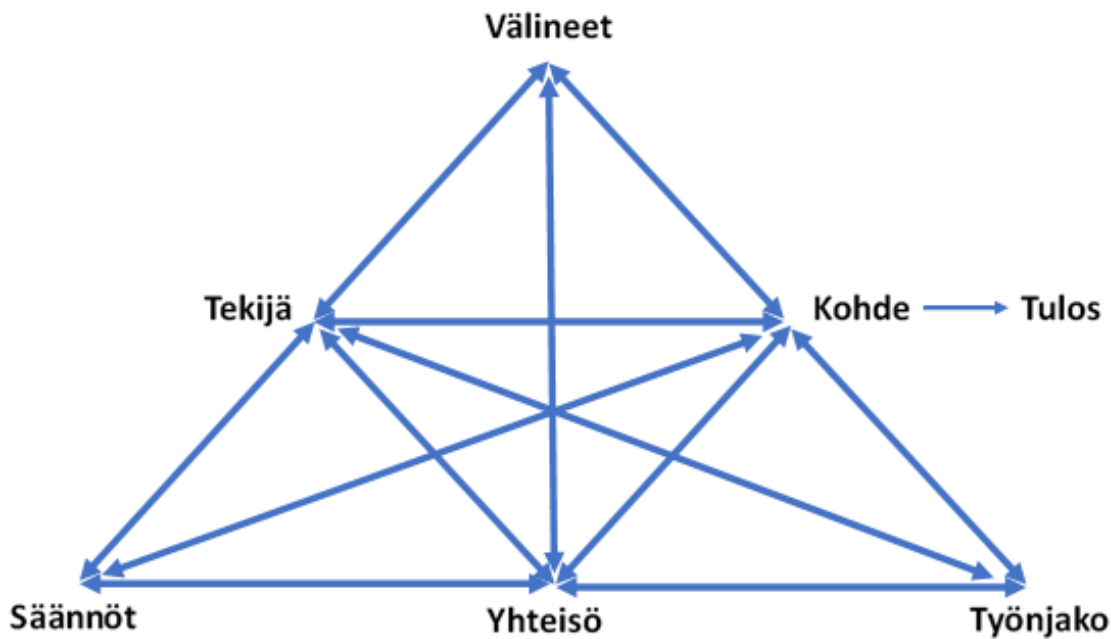
2.2 Kohdehistoriaa

Kohdehistoriallisessa analyysissä jäljitetään tutkittavan toiminnan kehitysvaiheita ja ristiriitoja kohteen kehityksen kautta (Engeström 1985, 160, Engeström 1998, 137). Työpaikan toimintajärjestelmä on moniääninen ja se muodostuu osanottajista, joilla on erilaisia taustoja, kiinnostuksenkohteita ja näkökulmia. Moniäänisyys ei rajoitu ajatteluun, sillä samallakin työpaikalla voi esiintyä erilaisia työtapoja ja käytäntöjä erilaisissa työsuorituksissa. Työyhteisössä esiintyvien äänten tunnistamiseksi eritellään vuorovaikutustilanteissa käytyjä keskusteluja ja työyhteisön jäsenten tuottamia dokumentteja. (Engeström 1998, 48-50.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohde on rajattu koskemaan esiopetusyksikön mediakasvatusta tiettyä ajanjaksona ja sitä tarkastellaan teorianhistoriallisen analyysin avulla. Seuraavaksi on tarkoitus edetä tutkimuksessa kehittävän työntutkimuksen vaihemallin mukaisesti

kohdehistorialliseen analyysiin (Engeström 1985, 159). Tutkimuksessa on tarkoitus kuvata mediakasvatustyötoiminnan analyysillä mediakasvatuksen kohdehistoriaa, kattaen vuodet 2012-2017. Yhteismuistelun analyysin avulla on tarkoitus löytää merkintöjä häiriöistä ja lopuksi hahmottella keskeiset ristiriidat.

Seuraavaksi kuvataan tutkittavan esiopetusyksikön mediakasvatustyötä toimintajärjestelmänä Pentti Hakkaraisen päiväkotityön kolmiomallia mukaillen (Hakkarainen, 1990, 241-244).



KUVIO 2. Monimutkainen kolmiomalli, toimintajärjestelmän rakenne (Engeström 1987)

Kohde: Mediakasvatustyö

Tulos: Mediataidot

Väline: Esiopetussuunnitelmat, lukuvuosisuunnitelmat, toimintarutiinit, mediateknologia

Työnjako: Vastuualueet ja pienryhmät koulutuksen ja kiinnostuksenkohteiden mukaisesti

Yhteisö: Esiopetusyksikkö, päiväkotitoimi, koulu

Säännöt: Perusopetuslaki, KVTES

Tekijä: Kasvattajat, esiopetusyksikön moniammatillinen tiimi

Työn kohde: Esiopetusyksikön mediakasvatustyö

Mediakasvatustyön tulos: Tuloksena voidaan nähdä työyhteisön mediakasvatustaidot ja esioppilaiden mediataidot, kuten tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen ja monilukutaito. Työn tuloksissa näkyy esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja lukuvuosisuunnitelman mukaiset painotukset.

Mediakasvatustyön välineet: Esiopetussuunnitelmat, lukuvuosisuunnitelmat ja viikkosuunnitelmat toimivat välineinä, kuten myös toimintarutiinit ja mediakasvatusmateriaali. Konkreettisenä fyysisenä välineenä on mediateknologia, erilaiset laitteet ryhmässä.

Mediakasvatustyön työnjako: Esiopetusryhmän henkilökunnan koulutus liittyy työnjakoon. Esiopetuksen lastentarhanopettajat ja päiväkodin johtaja ovat kasvatusvastuussa esiopetustoiminnasta ja siten myös esiopetuksen mediakasvatuksen pedagogiikasta. Käytännön työnjaossa on otettava huomioon eri ammattiryhmien työntekijöiden henkilökohtaiset kiinnostuksenkohteet ja kouluttautuminen ja esim. mediayhdyshenkilö -mallissa mukanaolo ja näistä johdetut vastuualueet.

Yhteisö: Esiopetusyksikkö on päivittäisessä ammatillisessa vuorovaikutuksessa aamu- ja iltapäivähoidon työntekijöiden kanssa, koulun opettajien ja muun henkilökunnan, vahtimestarin, keittiön työntekijöiden ja siistijöiden kanssa sekä kouluauton kuljettajien kanssa. Päiväkodin johtajan ja muun päiväkodin henkilökunnan kanssa tehdään yhteistyötä säännöllisesti. Säännöllistä yhteistyötä on myös kirjaston henkilökunnan ja nuorisotyöntekijöiden kanssa. Esiopetusryhmän työyhteisö on muodostettu ammatillisin perustein.

Mediakasvatustyön säännöt: Esiopetustyön sääntöjä määrittelee perusopetuslaki ja kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus KVTES.

Mediakasvatustyön tekijä: Esiopetusyksikön kasvatushenkilökunta joko kaikki yhdessä, jakaen työn toisen kanssa tai jokainen erikseen.

Tässä tutkimuksessa perusteellinen kohdehistoriallinen analyysi on kappaleessa 4.

2.3 Lähikehityksen vyöhykkeellä

Edellä kuvattiin esiopetusyksikön mediakasvatustyötä toimintajärjestelmänä. Kohdehistoriallisen ja teorianhistoriallisen analyysin lisäksi esiopetuksen mediakasvatustyötä analysoidaan aktuaaliempiirisesti. Siinä selvitetään miten esiopetuksen mediakasvatustyötä tehdään nykyään ja miten mediakasvatustyö ymmärretään käytännön työssä (Engeström 1985, 162).

Ekspansiivisen oppimisen teoria, oppimisen kriteerit ja mittarit rakennetaan historiallisen analyysin avulla. Työn ja toiminnan historiallinen kerrostuneisuus tarkoittaa sitä, että tutkitaan esimerkiksi mediakasvatuksen työtapojen syntyä ja yritetään tunnistaa mihin tilanteisiin ne ovat muodostuneet ja vastaavako ne nykytoiminnan haasteita, esimerkiksi uuden esiopetussuunnitelman mukaisia uusia työtapoja. Nykyisen työn ongelmien ymmärtämiseksi on

katsottava taaksepäin ja tutkittava millaisten kehitysvaiheiden läpi toiminta on kehittynyt. (Koistinen, 2007, 26.)

Historiallinen analyysi, sisältäen kohdehistoriallisen, teorianhistoriallisen ja aktuaaliempiirisen analyysin, tavoittelee toiminnan seuraavan mahdollisen kehitysvaiheen hahmottamista ja tulevien vaihtoehtojen tunnistamista. Työtoiminnan kehitysristiriidat tunnistetaan historiallisen analyysin pohjalta. Mahdollisuudet kuvataan olettamuksina toiminnan lähikehityksen vyöhykkeestä. (Engeström 1985, 163, Engeström 2004, 12.) Ristiriidat ovat ekspansiivisen oppimisen voimanlähde. (Engeström 2004, 63).

Työyhteisöllä on mahdollisuus luoda tämän tutkimuksen pohjalta yhdessä uusi mediakasvatusmalli esiopetusyksikköön. Lähikehityksen vyöhykkeessä opitaan yhdessä, kehitellään yhdessä oppimisen muotoja ja käsitteellisiä välineitä, jotka vähitellen muuttuvat oppijan omaksi toiminnaksi (Paavola ym. 2006, 209).

Lähikehityksen vyöhyke on nykyisessä työtoiminnassa esiintyvien yksilöllisten tekojen ja pitemmälle yhteiskunnallistuneen, laadullisesti uuden yhteisen työtoiminnan välinen intensiivisen muutoksen alue, joka voidaan kollektiivisesti tuottaa ratkaisuna nykyisessä toiminnassa esiintyviin ristiriitoihin. (Engeström 1985, 163.)

Toiminnan teoriassa korostuvat materiaaliset tekijät ja käytännöt suhteessa käsitteisiin ja merkityksiin. Uudet asiat ovat vaikeita yksilölle ja koko yhteisölle silloin, kun sosiaalisiin käytäntöihin kiinnittynyttä toimintajärjestelmää ei ole muodostunut. Toiminnan teorian avulla on mahdollista käsitteellistää ja tukea yhteisöllisen toiminnan muutosprosesseissa. Yhteisön historiaa, käytäntöjä ja jännitteitä erittelemällä ja hahmottelemalla tulevaa kehitystä yhteisössä, voidaan tietoisesti yrittää luoda kollektiivista älykkyyttä ja uudenlaisia toiminnan malleja. (Paavola ym. 2006, 157)

3 TUTKIMUKSEN MENETELMÄNÄ KEHITTÄVÄ TYÖNTUTKIMUS

3.1 Tutkimuskohde

Tässä luvussa palataan kehittävään työntutkimukseen tutkimusmenetelmänä ja eritellään kehittävän työntutkimuksen työn historiallisen analyysin mukaiset tavat tutkia esiopetusyksikön mediakasvatustyötä. Luvussa esitellään myös ekspansiivinen oppiminen ja sen eteneminen sykleissä sekä työn historiallisen analyysin vaiheet.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan esiopetuksen mediakasvatustyötä. Haen vastausta tutkimuskysymyksiini: Millaisia ovat tutkittavan esiopetusyksikön kehitysvaiheet mediakasvatuksen kentällä lukuvuosina 2012-2017? Millaisia häiriöitä syntyi, mitkä ovat keskeiset ristiriidat? Häiriöitä tulkitsemalla esitetään hahmotelman ristiriidoista ja lähikehityksen vyöhykkeestä. Tutkitaan minkälaisia mediakasvatustoiminnan häiriöitä historian eri vaiheissa on syntynyt ja miten häiriöitä on ratkottu paikallisessa esiopetustoiminnassa. Tunnistetaan ja nimetään mediakasvatuksen häiriöitä paikallisessa esiopetusyksikössä ja sijoitetaan ne toimintajärjestelmän malliin ja kuvataan toimintaa muutoksen syklimallissa. Tutkimuksen löydöksiä avulla on mahdollisuus tuottaa yhdessä esiopetusyksikön henkilökunnan kanssa uusi toimintamalli esiopetuksen mediakasvatukseen.

Kohdehistoriallinen analyysi tehtiin tutkittavasta esiopetusyksiköstä. Tutkimukseen osallistuivat kaikki esiopetusyksikössä lukuvuosina 2012-2017 työskennelleet lastenhoitajat, lastentarhanopettajat ja päiväkodin johtaja. Esiopetusyksikkö on hallinnollisesti päiväkodin esiopetusryhmä, mutta fyysisesti esiopetusyksikkö sijaitsee yhtenäiskoulussa, jossa on myös nuorisotilat ja kirjasto. Esiopetus jakaa tilat osin muiden toimijoiden kanssa, esimerkiksi iltapäivähoidon ja nuorisotoimen kanssa. Koulun muita tiloja on käytössä sopimuksen mukaan ja tarvittaessa. Päiväkotitoimi sijaitsee koulun vieressä. Esiopetus tekee säännöllistä yhteistyötä alkuopetuksen kanssa. Alkuopetuksen yhteistyö ja siihen mahdollisesti liittyvät mediakasvatuksen teemat jätettiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

3.2 Kehittävä työntutkimus tutkimusmenetelmänä

Kehittävä työntutkimus on lähestymistapa, jonka perustan Yrjö Engeström on luonut 1980 -luvulla työn, teknologian ja organisaatioiden muutosten tutkimiseen ja kehittämiseen. Sen juuret ovat kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa. (Engeström 1987, 318, Engeström 1998, 11, Engeström 2004, 148,149,).

Tutkimustulokset yleistyvät käytännön toiminnassa, leviävät toimintajärjestelmässä uusina malleina ja välineinä ja saavat jalansijaa myös muissa, samansukuisissa toimintajärjestelmissä. Lähestymistapaa leimaa ”radikaali lokalismi”, ajatus siitä, että paikalliset löydökset ja laadulliset muutokset työssä leviävät ja saavat laajempaa kantavuutta, kun ne ovat sisällöllisesti päteviä. Tällä tavoin yleistyessään ne eivät säily muuttumattomina, vaan joutuvat itse kehittelyn kohteeksi siirtyessään uusiin olosuhteisiin. (Engeström 1998, 156)

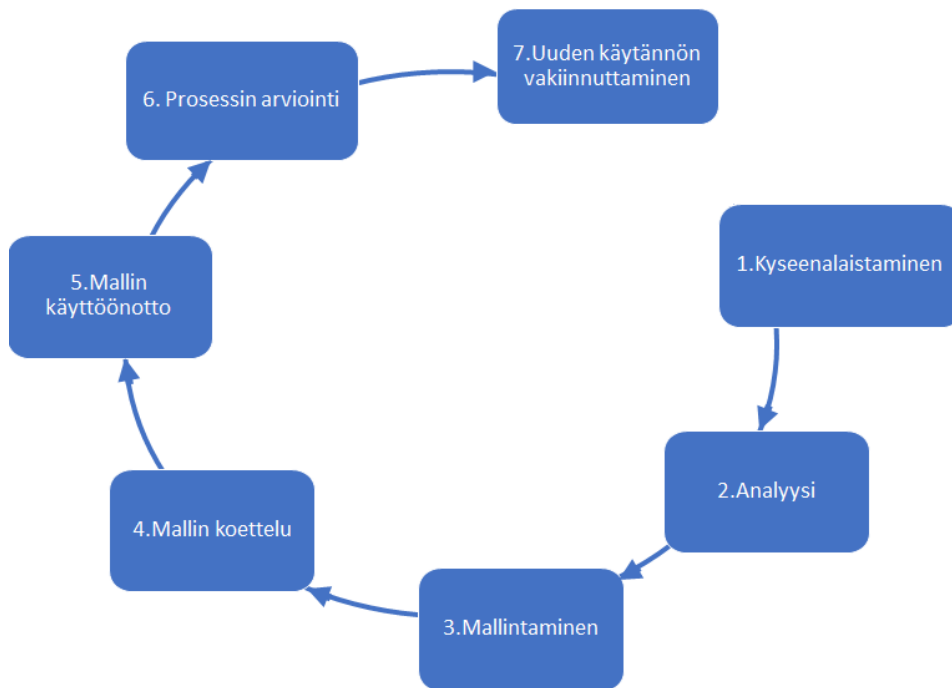
Todellinen laajentuminen on aina sekä sisäistä että ulkoista, sekä henkistä että materiaalista. Laajenevia prosesseja voidaan analysoida ja mallintaa. Tie ymmärryksen on toiminnan käsite. (Engeström 1987, 9.) Kehittävän työntutkimuksen traditiossa tutkimuksen kohde ymmärretään toimintajärjestelmäksi, joka kehittyy ratkaisemalla sen toiminnassa syntyviä ristiriitoja (Miettinen 1990, 191, Koistinen 2007, 47). Toiminnan teorian avulla löydetään sosiaalisiin käytäntöihin kiinnittynyttä tietoa (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2005, 267).

Toiminnan käsitteen tärkeimpiä tunnuspiirteitä ovat kohteellisuus, välittyneisyys, moniäänisyys, historiallisuus ja sisäinen ristiriitaisuus. Toiminnan käsite antaa muutoksen ja kehityksen analysoinnille vahvan pohjan. (Engeström 1998, 73).

Kehittävän työntutkimuksen historiallinen analyysi antaa pohjan tämänhetkisen tilanteen tulkinnalle ja sen hahmottamiselle, mitkä ovat tulevia kehitysmahdollisuuksia. Tässä tutkimuksessa historiallisen analyysin avulla kerättiin teoriahistoriallista tietoa mediakasvatuksen historiasta ja mediakasvatuksen näkyvyydestä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kohdehistoriallisessa analyysissä perehdyttiin esiopetusyksikön mediakasvatustyön historiaan. Kehittävässä työntutkimuksessa historiallinen analyysi tarkoittaa kehityksen vaihtoehtojen esiintuomista jäljittämällä nykytilanteen ristiriitojen synty. Näitä ituja pyritään saamaan selville löytämällä esiopetusyksikön mediakasvatustyön häiriöitä ja ristiriitoja. (Engeström 1998, 33,34.) Tarkoituksena ei ollut valmistaa kuvailevaa historiikkaa mediakasvatuksen historiasta suomalaisessa esiopetuksessa, vaan kyse on teoreettisten käsitteiden avulla suoritettavasta analyysistä joka auttaa luomaan uudenlaisen mallin mediakasvatuksesta tutkittavassa esiopetusyksikössä (Engeström, 1998, 135). Tutkimus edellyttää tehokkaita keinoja jäsentää ja

kuvata historiallisesti mahdollisia lähikehityksen vyöhykkeen alueita. (Sannino, Engeström ja Lenos 2016, 9.)

Ekspansiivinen oppiminen etenee oppimissyklinä. Huomattavaan toimintatavan muutokseen johdattavat oppimissyklit kestävät organisaatioissa kuukausia tai vuosia. Ekspansiivinen oppimissykli ei aina etene suoraviivaisesti eteenpäin, vaan toisinaan siinä voidaan ottaa askeleita myös taaksepäin. (Engeström, 2004, 60.)



KUVIO 3. Ekspansiivinen sykli, Engeström 2004

Ekspansiivisen oppimisen sykliä voi luonnehtia kauttaaltaan toiminnan lähikehityksen vyöhykkeen muotoutumiseksi ja läpäisemiseksi (Engeström 1998, 93). Kun toiminnan nykyisten ristiriidat tunnistetaan, niin toiminnan lähikehityksen vyöhyke voidaan rajata alueeksi, jolla näitä ristiriitoja ratkaistaan. Kaikki muutokset eivät ole lähikehityksen vyöhykkeen ratkaisuja. Kehityksessä on kyse ristiriitojen ratkaisemisesta. (Engeström 1998, 144.) Ekspansiivisen oppimisen prosessi tulisi ymmärtää peräkkäin kehittyvien ristiriitojen rakentamiseksi ja ratkaisemiseksi (Sannino ym. 2016, 9).

Analyysi nykyisestä toiminnasta, eli aktuaaliempiirinen analyysi näyttää miten ristiriidat esiintyvät käytännössä. Samalla se on historiallisen hypoteesin testaamista ja kehittelyä. (Engeström 1998, 139, Engeström 1985, 163). Kehittävässä työntutkimuksessa eri näkökulmien välisen

vuoropuhelun ja yhteisten välineiden kehittämisen mahdollistaminen on ekspansiivisen oppimisen huomioon otettava seikka (Engeström 1998, 98).

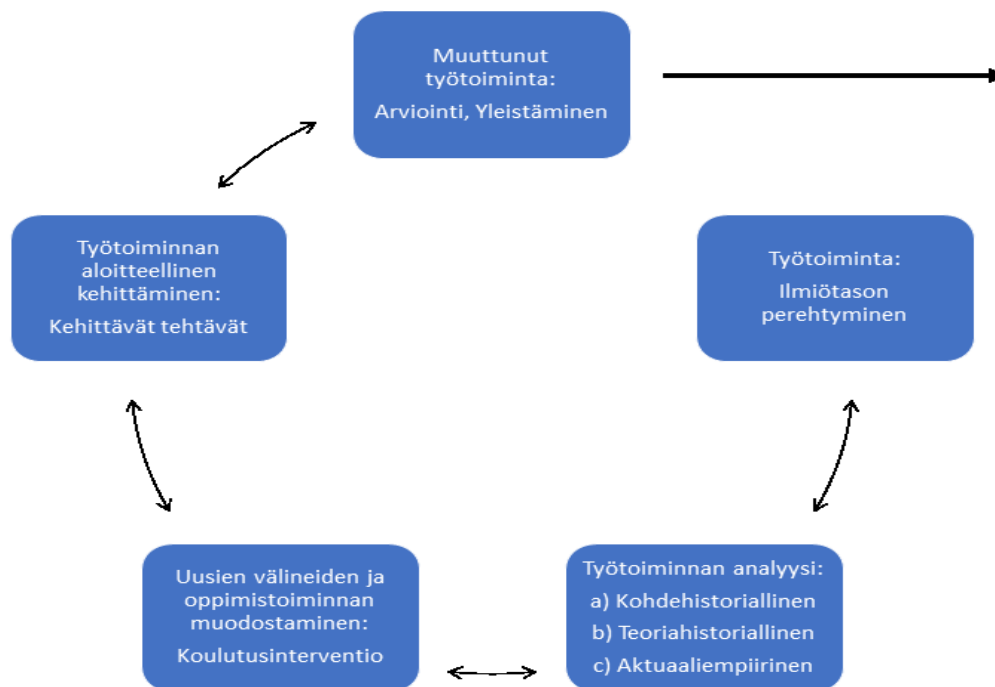
Häiriöt voivat esiintyä ensisijaisesti ihmisten ja esineellisen ympäristön, kuten koneiden ja laitteiden välisinä tai ihmisten välisinä. (Engeström 1998, 65.) Häiriöt näkyvät esimerkiksi kommunikoinnin haasteina työn kulussa ja siihen sisältyvässä vuorovaikutuksessa. Koko työyhteisön kannalta häiriöt ovat tahattomia, vaikka häiriön alullepanija olisikin tietoinen käynnistämästään häiriöstä. (Engeström 1998, 65.) Koistisen (2007, 29) mukaan tutkimalla häiriöitä saadaan kiinni aineistosta, josta voi tulkita toiminnan ristiriitoja. Häiriöitä voi pitää merkkeinä siitä että työtapana on muuttumassa se ja edellyttää kehittämistä (Koistinen 2007, 47). Häiriöiden tutkiminen on aktuaali-empiiristä analyysia, joka johtaa lähikehityksen vyöhykkeelle.

Hakkarainen ja Paavola (2008, 77) esittävät, että uudenlaisten tiedonalojen omaksumisessa tarvitaan kyseessä olevan työn tietokulttuuriin perehtymistä ja vahvaa vuorovaikutusta sosiaalisten käytäntöjen ja todellisten kohteiden työstämisen kanssa. Tällainen prosessi auttaa löytämään ja ottamaan käyttöön piilevän tietämyksen oppimisen ja asiantuntijuuden kehityksen tueksi. Jos tällainen kulttuuriin osallistuminen on tarpeeksi intensiivistä, voi tapahtua laadullinen harppaus yksilön tiedon ja osaamisen tasossa.

Luova älykkyys on tulos yhteisöllisestä työskentelystä ja sitä voi kasvattaa voittamalla vaikeudet, joita rohkeisiin ja luoviin hankkeisiin sisältyy (Hakkarainen 2017, 54, Hakkarainen ym. 2005, 367).

3.3 *Analyysin vaiheet*

Kehittävän työntutkimuksen lähtökohta on aluksi tutkittavan työn rajaaminen ja työhön tutustuminen esimerkiksi havainnoimalla ja itse työhön osallistumalla. Sen tuotoksena on alustava ja rajattu kuvaus tutkimuskohteesta. (Engeström 1985, 159.) Toiminnan kehityshistorian erittelyssä ratkaistaan mistä toiminnan piirteistä historiallinen analyysi kootaan ja analysoidaan. Toisena kysymyksenä on miten aineistoa pitäisi jaksoitella tai vaiheistaa. Ja lopuksi, teoreettiseksi ja metodologiseksi kysymykseksi, miten selitetään toiminnan muutokset eli siirtymävaiheet kehitysvaiheesta toiseen. (Engeström 1998, 135.)



KUVIO 4. Kehittävän työntutkimuksen vaihemalli, Engeström 1985

Tässä tutkimuksessa kehittävän työntutkimuksen vaihemallin ensimmäisen vaiheen mukaisesti tutkittava työ rajattiin koskemaan esiopetusyksikön mediakasvatusta kattaen vuodet 2012-2017. Tutkija osallistui työhön esiopetuksen lastentarhanopettajana koko tutkimusjakson ajan. Tutkimuksessa on näin ollen mukana autoetnografista otetta. Asiasta oli hyötyä aineiston hankinnassa, sillä tutkijalla oli lukuvuosisuunnitelmat ja dokumentit mediakasvatuksesta valmiiksi käsillä ja saatavilla. Autoetnografisen tutkimusotteen mukaisesti tutkija oli normaali osa tutkimuskohdetta, esiopetusyksikköä ja osallinen tutkimuskohteen kehittämiseen (Hautamäki 2015, 214). Ajatus tutkimuksesta nousi syksyllä 2016, joten osassa aineistosta, lukuvuosina 2012-2015, tutkija ei ole ollut tietoinen, että työ tulee joskus tutkimuksen kohteeksi.

Toisena vaiheena on työtoiminnan analyysi (Engeström 1985, 159), johon kuuluu kehityksen kohdehistoriallisen analyysi, teoriahistoriallisen analyysi työn pohjalla olevista teorioista ja työntekijöiden tämänhetkisten työtapojen ja ajattelumallien aktuaaliempiirinen analyysi.

Teoriahistoriallista analyysiä varten perehdyttiin tutkimuksiin, jotka liittyvät esiopetuksen historiaan ja etsittiin mainintoja mediakasvatuksen pedagogiikasta. Esiopetuksen mediakasvatuksen historiaa selvitettiin tutkimalla varhaisia valtakunnallisia esiopetuksen dokumentteja ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Teoriahistoriallisessa analyysissä selvitettiin myös mediakasvatuksen eurooppalaista pohjaa ja pohdittiin mediakasvatuksen ja teknologian suhdetta.

Aineistoa voi kerätä havainnoimalla luonnollisia tai järjestettyjä tilanteita (Teräs & Toiviainen 2014, 92). Kehittävän työntutkimuksen Muutoslaboratorio -toimintamallia varten kehitetyn yhteismuistelun ajatuksena on, että historiallinen analyysi ei voi perustua vain osallistujien spontaanille muistille. On kerättävä dokumentteja stimuloimaan osallistujien muistia ja korjaamaan vääriä käsityksiä menneestä. (Virkkunen & Newnham 2013, 20, 85.) Kehittävässä työntutkimuksessa ajatellaan, että suoraa, luonnollista kollektiivista muistamista ei ole. Sisäiset muistin tuotteemmekin ovat kulttuurimme tuotteita. (Engeström, Y., Brown, Engeström, R. ja Koistinen 1990, 141.) Muistaminen voi olla informaation keräämistä ja palauttamista mieleen. Se voi olla myös muistamista miten ennen toimittiin tai suunnitelmien kirjoittamista muistiin niin että niitä voidaan käyttää myöhemmin. (Engeström ym. 1990, 141.)

Tutkimuksen aineistona kohdehistoriallisessa analyysissä ovat paikalliset dokumentit ja yhteismuistelun litteraatio.. Paikallista aineistoa on koottu liittyen mediakasvatukseen tutkittavassa esiopetusyksiköstä, esimerkiksi vanhat Eskarilehdet, elokuvat, julkaisut paikallislehdessä ja sähköpostiviestejä liittyen mediayhdyshenkilö -malliin ja käyty läpi Tampereen kaupungin esiopetuksen opetussuunnitelmia ja esiopetusyksikön lukuvuosisuunnitelmia viiden lukuvuoden ajalta (vrt. Koistinen 2007, 5). Kohdehistoriallista analyysia varten tehty koonti lähetettiin yhteismuisteluun kutsutuille ennen yhteismuistelua 13. 5. 2017 ja se toimi yhteismuistelun (2.6. 2017) pohjana.

Yhteismuisteluun kutsutuille kerrottiin, että muistelu koskee esiopetusyksikön mediakasvatusta ja on osa pro gradu -tutkielmaa ja se tullaan tallentamaan. Kerrottiin myös, että osallistujien nimiä ei kirjata litteraatioon eikä ne näy myöskään valmiissa tutkielmassa, jotta anonymiteetti säilyisi. Yhteismuisteluun osallistujat kutsuttiin yhteismuisteluun sillä perusteella, että he olivat työskennelleet lastentarhanopettajana, lastenhoitajana tai päiväkodin johtajana säännöllisesti tutkittavassa esiopetusyksikössä lukuvuosien 2012-2017 aikana. Kaikki seitsemän kutsun saanutta osallistuivat yhteismuisteluun. Yhteismuistelussa oli mukana myös tutkija, joka on työskennellyt tutkittavassa esiopetusyksikössä koko tutkittavan ajanjakson ajan. Yksi ryhmän työntekijä osallistui muisteluun 1.6.2017, koska joutui yllättävän menon vuoksi olemaan pois varsinaisena muistelupäivänä. Hänellä oli muistelun pohjana sama materiaali kuin muilla.

Yhteismuistelu tallennettiin sanelunauhurille ja se litteroitiin ja tallennettiin tietokoneelle tutkijan työkoneen omalle henkilökohtaiselle asemalle. Yhteismuistelussa esitettyjen kommenttien lainaukset on kursivoitu tekstissä.

Häiriöitä (Engeström 1998) löydettiin keräämällä mediakasvatuksen esiopetustyön dokumentteja sekä yhteismuistelun avulla. Lopuksi tehtiin aktuaaliempiirinen analyysi ja hahmotelma lähikehityksen vyöhykkeestä. Pro gradu -tutkielma jäi kehittävän työntutkimuksen vaihemallissa työn historialliseen analyysiin. Kollektiivisesta oppimisesta pyrittiin löytämään ituja, joita voisi hyödyntää hahmoteltaessa uutta kehittyneempää työtoimintaa (Engeström 1985, 163).

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tämän tutkimuksen kohteena on esiopetusyksikön mediakasvatustyö. Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymyksiin: Millaisia ovat tutkittavan esiopetusyksikön kehitysvaiheet mediakasvatuksen kentällä lukuvuosina 2012-2017? Millaisia häiriöitä syntyi, mitkä ovat keskeiset ristiriidat?

Yhteismuisteluun osallistuivat kaikki lukuvuosina 2012-2017 tutkittavassa esiopetusyksikössä pidempiaikaisesti työskennelleet kahdeksan työntekijää, lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat, sekä päiväkodin johtaja. Yhteismuistelun kommentit on kirjattu juoksevin numeroin TT1, TT2 ja niin edelleen anonyymiteetin suojaamiseksi. TT on lyhenne työntekijästä. Kaikki työntekijät osallistuivat yhteismuisteluun ja jokaisen työntekijän ääni kuului yhteismuistelussa, vaikka kaikkien kommentteja ei tutkimuksessa näy.

Nykyisen työn ongelmien ymmärtämiseksi on katsottava taaksepäin ja tutkittava millaisten kehitysvaiheiden läpi toiminta on kehittynyt (Koistinen, 2007, 26). Esiopetuksen mediakasvatuksen kehitysvaiheiden ymmärtämiseksi analysoitiin alaluvussa 4.1 tutkittavan esiopetusyksikön mediakasvatustyön kohdehistoriaa, joka vastaa tutkimuskysymykseen 1. Sen jälkeen vastataan toiseen tutkimuskysymykseen analysoimalla mediakasvatuksen häiriöitä esiopetusyksikössä alaluvussa 4.2.

Mastermanin (1989) mediatulkinnat toimivat tässä tutkimuksessa teoreettisina linsseinä ja auttoivat hahmottamaan kenttää, jolla mediakasvatuksessa toimitaan.

4.1 Esiopetusyksikön kehitysvaiheet mediakasvatuksen kentällä 2012-2017

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin selvittämällä kohdehistoriaa, esiopetusyksikön mediakasvatuksen kehitysvaiheita viiden lukuvuoden ajalta. Teoriahistoriaa yhdistettiin kohdehistorian mukaan.

Alaluvut on jaettu lukuvuosien mukaan. Niissä käydään lukuvuosi kerrallaan esiopetuksen mediakasvatustyötä läpi. Aineiston teoreettisena viitekehystenä toimi Mastermanin mediatulkinnat.

4.1.1 Lukuvuosi 2012-2013

Syksyllä esiopetusryhmässä aloitti pääosin uusi henkilökunta. Esiopetuksessa oli kaksi lapsiryhmää, ryhmät toimivat yhteistyössä. Esiopetusyksikössä työskenteli kaksi lastentarhanopettajaa ja kaksi lastenhoitajaa.

Tutkimuskohteen ensimmäisenä esiopetuslukuvuotena esiopetusyksikön lukuvuosisuunnitelmassa ei ollut sanaa mediakasvatus. Oli maininta, että opettajien erityisosaamiset tuovat ryhmään musiikillisen, luovuuden ja tutkivan painotuksen.

Museot vahvistavat myös asemaansa osana mediakasvatusta, esimerkiksi Mediamuseo Rupriikki (Holm ym. 2016, 172). Myös tämän tutkimuksen yhteismuistelussa nousi esiin retki Rupriikin mediamuseoon. Lisäksi ”Kyyhkysistä Gigoihin” -kokonaisuuteen kuului videopaja, jonka ohjasi Taidekaaren henkilökunta. Henkilökunta muistaa, että mediamuseoon liittyen olisi luettu Mauri Kunnaksen Etusivun Juttu -kirjaa ja laulettu lintulauluja.

Aika huonosti muistikuvia jotain lintujuttujahan siellä (TT2) Joo sen mää muistan kanssa, lintujuttuja mutta ei niinku mitään muuta. (TT3)

Mä en ainakaan itte oo niinku sitä tavallaan että mediamuseon tai että se se osuus on jäänytosi pieneksi siinä (TT2)Mauri Kunnaksen etusivun juttua luettiin (TT1) lapsille sitte todettiin siinä yhdessä ääneen että kirja on vanhentunut. (TT1)

Esiopetuksessa käsiteltiin median avulla aiheita esimerkiksi opetusohjelmia katsoen, mutta mediaa ei käsitelty niinkään kriittisen arvioinnin kohteena (Uusitalo, Vehmas ja Kupiainen 2011, 134,135). Mastermanin kolmas mediatulkinta: mediat oppimisen sekä tiedon ja kokemuksen apuna (Masterman 1989, 37) voidaan liittää siihen, että on katsottu Yleisradion Ikkunoita avaruuteen -sarjaa avaruusprojektin aikana.

Sit meillä alko pitempi avaruusprojekti ja silloin siinähan oli mediaa aika paljonki munmielestä, silloin oli se ikkunoita avaruuteen sarja just tuli yleltä. (TT1)eiks me katottu vähä niinku mielenkiintosimmat.(TT3)

Sitten ku me tehtiin, tässä on tää näin tää yhteisprojekti planeetat tää täkätäkä, niin siinähan tuli. (TT1)Erilaisia satuhahmoja media, tai siis niinku näitä avaruusolioita tai tämmösiä (TT1) Joo et sai itte nimetä.(TT3) Eiks se ollut tota...änestettiin... (joo joo kyllä) siitä nimestä. (TT3)

Esiopetusryhmän yksi työntekijä oli päättänyt toteuttaa jonkin mediakasvatukseen liittyvän perinteen joka vuosi ja valinnut esioppilaiden kanssa tehtävän lehden menetelmäksi. Lukuvuonna 2012-2013 lehti oli pääosin dokumentaarinen ja työntekijä päätti lehden sisällöt. Lehdet tulostettiin itse ja jaettiin kevätkuuhlassa lapsille ja annettiin myös päiväkotii ja esiopetuksen henkilökunnalle.

Ryhmän esiopetuksessa oli käytössä Pikkumetsän esiopetus -kirja ja sitä käytettiin aktiivisesti. Kirjan tapahtumapaikkojen mukaisesti ryhmät oli nimetty uikkujokilaisiin ja vihervaaralaisiin.

Esioppilaiden leikeissä näkyi esiopetuskirjan tapahtumat. Rönnerbergin (1987, 104) mukaan lapset käsittelevät ja muuntavat kollektiivisesti tarinankerronnan perinnettä tai tulkintaa aikuisten tekemästä lastenkulttuurista medialeikkien avulla. Mediatekstejä lähestytään helposti kasvattajan näkökulmasta, eikä huomioida populaarikulttuurin tulkinnan ja kokemuksen muotoja, jotka lapset kokevat läheisiksi. Tämä kahtiajako tuottaa eriytyneitä mediakokemuksia opettajien ja oppilaiden välille. (Kupiainen 2005, 137.) Tässä esiopetusryhmässä työntekijät olivat havainnoineet lasten leikkejä ja huomanneet kirjan tapahtumien ja lasten leikkien yhteyden.

Eiks me hei nimetty tualta mettässä ku me tehtiin metsäretkiä niin paikkoja sen mukaan sen tarinan.(TT3) Et ne tavallaan leikki sitä siällä metsässä niitä tapahtumia eikö se menny niin. (TT3)

Kirjan tarinoihin liittyen lasten kanssa tehtiin läheiseen metsään puron ylittävä silta. Myöhemmin harmiteltiin, että paikallislehteä ei oltu kutsuttu sillan avajaisiin.

Sittenhän se sillanrakennusprojekti oli ku me todettiin ku me kuljetaan sinne metsään niin siellä oli se kuraoja jossa oli pari lankunpätää pohjalla ja puhuttiin että rakennetaan se silta (TT2). Sit rakennettiin eskareiden kanssa silta ja pidettiinnteidän ryhmälle sillan avajaiset. (TT4) Se oli upee mähän muistan ihan huikeet juhlat. (TT3) Se harmitti ihan hirveesti ku siitä ei pyydetty otettu niinku mihkään... lehteen yhteyttä silloin. (TT2) Sehän oli heti sen juhlien jälkeen mehän todettiin että miksei me pyydetty (TT3)

Ensimmäisen tutkittavan lukuvuoden (2012-2013) häiriöinä voidaan nähdä seuraavia asioita: Teemat eivät olleet jatkuvia, paitsi Pikkumetsän esiopetuksen kirjasarja. Mediakasvatusta ei löydetä toiminnasta, esimerkiksi Täkä-Täkä planeetan teosta tai Pikkumetsän esiopetus -kirjaan linkittyviä leikkejä ei sanallisteta medialeikiksi. Ikkunoita avaruuteen ohjelman katsomisen voi katsoa Mastermanin kolmanneksi mediatulkinnaksi, mediat oppimisen apuna sekä kokemuksen ja tiedon levittäjinä (Mastermann 1989, 37). Ylen ohjelmaa käytettiin oppimisen apuna. Eskarilehti on mediakasvatuksen väline, mutta sen avulla ei erityisesti opetella esiopetuksen sisältöjä. Mastermanin (1989) neljännen mediatulkinnan mukaan tänä lukuvuonna Eskarilehti on nähty viestinnän välineenä. Lehdestä vastaa yksi työntekijä, eikä muut juuri tiedä lehden tavoitteista eikä sisällöstä

ennen sen julkaisua. Työnjako toimii, mutta toisten tekemisistä ei välttämättä tiedetä. Alustavaa halua yhteistyöhön paikallismedian kanssa esiintyy.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2010 tavoitteisiin on kirjattu viestintävälineisiin tutustuminen ja niiden käytön harjoittelu (OPH 2010, 17). Tämä tavoite toteutuu lukuvuonna 2012-2013. Tutustuttiin viestintävälineisiin mediamuseo Rupriikissa ja harjoiteltu kirjoittamista tietokoneella.

4.1.2 Lukuvuosi 2013-2014

Henkilökunnan vaihtuvuus on osa päiväkodin luonnollista kiertoa. Yksi edellisen vuoden työntekijä siirtyi työskentelemään toiseen ryhmään ja toinen työntekijä lukuvuodelta 2012-2013 oli alun alkaen sitoutunut työhön vain vuodeksi. Ryhmässä aloitti työntekijä, joka siirtyi esiopetukseen päiväkodista. Ryhmässä aloitti työskentelyn myös päiväkodin uusi vakituinen työntekijä. Esiopetuksessa toimi kaksi esiopetusryhmää yhteistyössä.

Lukuvuosisuunnitelmassa ei ollut mainintaa mediakasvatuksesta, mutta oli edelleen kirjattuna musiikillinen, luovuuden ja tutkimisen painotus. Esiopetuksen kirjana oli Taikamaan esiopetus, koska koulun alkuopetus siirtyi Pikkumetsä -sarjasta Taikamaa -sarjaan.

Ryhmän mediakasvatustyö muuttui kevätlukukaudella 2014, kun esiopetuksen tiloihin tuli uudet välineet, aktiivitaulu ja dokumenttikamera. Aktiivitaulu oli kooltaan iso ja sen sijoittelusta oli haastetta päästä yhteisymmärrykseen.

Esiopetukseen tulleiden uusien tarpeiden ja koulutusvaatimusten vuoksi Tampereen kaupunki kehitti mediayhdyshenkilömallia. Mallissa osa kasvatushenkilöstöstä toimi työtovereillensa mediakasvatuksen mentoreina. (Salomaa 2016, 50, 140.) Mediayhdyshenkilöiden infot alkoivat tammikuussa ja mediayhdyshenkilöiksi nimettiin esiopetusryhmästä kaksi työntekijää. Mediayhdyshenkilöiden infot olivat päivähoidon mediayhdyshenkilöiden yhteisiä kokoontumisia, joissa oli keskustelua ja koulutusta. Varhaiskasvattajien tieto mediakasvatuksen monipuolisuudesta laajenee koulutuksen ja pedagogisten kokeilujen johdosta, tällöin tietoisuus omasta mediakasvattajuudesta vahvistuu (Sommers-Piironen & Hemilä 2016, 50).

Sitten mediayhdyshenkilöiden info on alkanu... meille semmosta rohkeutta toteuttaa mediakasvatusta ja sitä semmosta vertaistukea (TT1). Kyllä siellä oli jotenkin tuntuu että ku siellä oli sitä väkee eri puolilta että itte meni sinne vähän että jaa mää oon joku mediayhdyshenkilö että enhän mää mistään mitään tiedä sitku meni sinne niin huamas ehkä mää ny jotain tiedän (nauraa). (TT2) Aivan se

suhteutuu sitten toisella tavalla. (TT6) Niin että ei se ollukkaan niin hankalaa... mut sillain sit se lähtikin siitä... räjähti käsistä. (TT2)

Oma tuottaminen ja media-aktiviteetit kehittävät erityisesti medialukutaitoa (Noppari ym 2008, 151, Buckingham 2003, 123). Digitaalisella tarinankerronnalla on mahdollista kehittää medialukutaitoa. Mediakasvatuksessa digitaalinen tarinankerronta voi olla 6 -vuotiailla esimerkiksi itse keksittyjä satuja ja tarinoita (Kupiainen & Sintonen 2009, 156-157). Tällaista tuottamista vahvisti esiopetusryhmässä suunniteltu mediakasvatuskuukausi. Mediakasvatuskuukauden tuotoksina valmistui elokuva, lehti ja satukirja.

Elokuvan aihe sai mahdollisesti kimmokkeen Taidekaaren Muumilaakson retkestä.

Niin mehän mentiin mää en muista mistäköhän se mistä se muumijuttu lähti lapsista se ajatus silloin silloin, tota ja sittenhän tota. (TT5) Taidekaariretki oli silloin muumilaaksoon. (TT1) Aivan niin sitten se on lähtenyt siitä sittenhän me tehtiin. (TT5) Ekat kuvat kun siellä näkyy mitä sattuu että se ei ihan zoomailtu ja muuta niinku että se oli todella opettelua. (TT2)

Mediakasvatuskuukautena tehtiin myös Eskari -lehti, jonka työntekijä teki opiskelijan kanssa. Eskari -lehti oli sivumääräisesti ohut, koska se tehtiin mediakasvatuskuukauden aikana. Toteutustavassa lapset olivat edellistä vuotta enemmän mukana. He saivat itse kirjoittaa mallista tekstejä lehteen. Eskarilehti tulostettiin ja jaettiin perheisiin keväällä. Lehti jaettiin myös esiopetuksen henkilökunnalle, päiväkotiin ja koulun opettajille.

Tänä vuonna on ollu eskarilehti ohuempi ku koskaan muulloin. tässä ei oo tota, tää on tehty ihan media maaliskuun aikana että ei oo käytetty pitkää aikaa. Opiskelija otti lapsille sketsihahmoja ja siitä tuli juttu. (TT1)

Kolmantena tuotoksena mediakuukautena oli satukirja.

...kaikki sen ryhmän lapset teki siihen niitä kuvia ja se oli kyllä elävä ja ihana projekti sitä oli tosi kiva ohjatakki ku kaikki tuli siihen nii mukaan kivasti että tota tuli lasten näkönen. (TT7)

Esiopetusryhmän mediatuotoksia esitettiin päivähoiton koulutuksessa ja elokuva oli jaettu kaupungin sisäisessä intrassa. ”Media maaliskuu” -sananpartta ei näkynyt vielä missään, se keksittiin jälkeenpäin kevätkauden lopussa.

Mediakasvatuksen toteutus oli itsenäistä ja kukin vastasi työpanoksestaan.

Jotain väli briiffausta oli. (TT7) Mutta ei sitä ainakaan sillälaila että oltais toisten puuttunu tai antanut mitään mitenkään sillain että. (TT5) Mitenkään siihen sisältöön. (TT7)

Lukuvuonna (2013-2014) häiriöinä oli aktiivitaulun ja dokumenttikameran tulo kevätkaudella 2014. Mediakasvatus kehittyi teknisten laitteiden lisääntyessä, myös sellainen mediakasvatus, joka ei ollut aktiivitaulusta riippuvaista. Kaikki eivät pääseet heti käyttämään laitteita, koska tunnuksia ei saatu toimimaan. Aktiivitaulun sijoittelu herätti erimielisyyttä. Uuden teknologian tuleminen oli vienyt esiopetusyksikön teknistä osaamista ja tietoisuutta uusista välineistä eteenpäin, samalla tekniikan käyttöönotossa esiintyi myös haasteita.

Taidekaaren Muumi -teema yhdistyi mediakasvatukseen, mutta yhteismuistelusta ei selvinnyt tuliko yhteys tietoisesti suunniteltuna vai spontaanisti. Taidekaaren Muumi -retkeen kytkeytyy Mastermanin (1989) toinen mediatulkinta, mediat populaareina taidemuotoina.

Esiopetusryhmässä kehiteltiin mediakuukausi -käsite, yhden kuukauden aikana oli tarkoitus nostaa mediakasvatus korostetusti esille esiopetuksen pedagogiikassa. Mediakuukauden aikana jokaisella työntekijällä oli oma projektinsa, josta oli vastuussa. Työnjako toimi ryhmässä ja tiedonkulku mediakasvatuksesta oli hieman parantanut, koska mediakasvatuskuukausi oli kokoava ja omista mediaprojekteista oli mainintoja viikkopalaverissa. Mediayhdyshenkilöiden infot alkoivat tänä lukuvuonna.

Lukuvuoteen voi yhdistää Mastermanin (1989) kolmannen mediatulkinnan, mediat oppimisen sekä tiedon ja kokemuksen apuvälineinä. Erityisesti mediakuukauden aikana media oli oppimisen ja tiedon väline, jolla opittiin elokuvantekoa ja kirjoittamista. Kokemuksen apuvälineenä media oli esimerkiksi kun leikittiin ja luotiin televisiosta tuttuja sketsihahmoja. Kriittinen tarkastelu on ollut vaihtelevaa. Mediayhdyshenkilömalli on nostanut tietoisuutta mediakasvatuksesta mediayhdyshenkilöiden infojen alettua.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2010 mukainen tavoite toteutui, kun lapselle tarjottiin mahdollisuus tutustua viestintävälineisiin ja harjoitella niiden käyttöä (OPH 2010, 17). Esiopetusryhmässä harjoiteltiin dokumenttikameran ja aktiivitaulun käyttöä elokuvanteossa ja lehdenteko tietokoneella jatkui.

4.1.3 Lukuvuosi 2014-2015

Esiopetuksessa oli nyt vain yksi ryhmä, koska lapsia oli kyseisenä vuonna vähemmän. Ryhmän kolme työntekijää jatkoivat ryhmässä ja marraskuusta alkaen pidemmän sijaisuuden teki päiväkotiyksikön vakituinen sijainen, joka tuli ryhmään seuraavana lukuvuonna koko lukuvuodeksi.

Lukuvuosisuunnitelmassa oli nyt ensimmäistä kertaa mainittu mediakasvatus useassa kohdassa: Toiminnassa painottui tällä kaudella liikunta, leikki, mediakasvatus sekä sosiaalisten suhteiden ja omatoimisuuden ohjaus. Erityisosaamiset taideaineissa, äidinkielessä ja matematiikassa loivat musiikillisen, luovuuden ja tutkivan painotuksen. Mediakasvatusta pyrittiin ottamaan eri muodoissaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön sisältöihin.

Esiopetuksen työkirjana oli Ällitälli -tehtäväkirja. Paikallisessa joululehdessä 2014 julkaistiin kuvaus esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä ja esioppilaiden runoja ja esiopetuksen työntekijän kuvia esi- ja alkuopetuksen yhteisestä sadonkorjuuteemasta.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötunneilla oli aiheena viisas kuluttaja ja mainontaan perusteellisemmin kuin edellisinä vuosina. Kolmas Mastermanin (1989) mediatulkinta mediat oppimisen sekä tiedon ja kokemuksen apuvälineinä ja nimenomaan kriittinen tarkastelu näkyy tässä aiheessa.

Marraskuussa 2014 esiopetusryhmässä oli mediakasvatuskuukausi, joka nimettiin Media marraskuuksi. Aihe lähti sadutuksesta ja siihen kuului esimerkiksi kuvakäsikirjoituksen tekoa ja käsikirjoitukseen kuuluvien huudahdusten kirjoittamista koneella. Projektia dokumentoitiin valokuvaamalla ja tekemällä elokuvasta mainoselokuva. Yksi työntekijä vastasi elokuvan teknisestä toteutuksesta. Musiikkeja, hahmoja ja lavasteita mietittiin yhdessä. Toiminnassa näkyi piirteitä medialeikistä (Rönneberg 1987). Paikallislehti kutsuttiin ryhmään tekemään juttu elokuvaprojektista. Koko lapsiryhmä oli mukana elokuvan teossa. Se koettiin mahdolliseksi, koska lapsia oli ryhmässä edellisvuosia vähemmän.

Mastermanin (1989, 206) mukaan mediakasvattajien olisi hyvä käyttää hyödyksi paikallisia ja kansallisia medioita. Monet mediaopettajat ovat kehittäneet omia kontaktejaan medioihin ja niitä voidaan käyttää edistämään mediakasvatuksen myönteistä kehitystä. Tällainen kehitys näkyy myös tutkimuksen kohteena olevassa esiopetusyksikössä.

Sitten tota tuli (paikallis)lehden toimittaja sitä kuvaan. Tää on varmaan sellanen oikein tarkotuksella tehtiin niinku vähän sellainen mietittiin kohta kohdalta että miten tehdä niinku hyvin se asia ...meillä oli pienempi ryhmäkin silloin 24 lasta. (TT1)

Esiopetusyksikössä koettiin, että aktiivitaulu oli alkuunpanevana voimana mediakasvatuksen kehityksessä. Osa koki tarvitsevänsä työparin esimerkiksi elokuvien tekoon. Joku koki, ettei erityisiä ohjeita tarvitse, vaan kokeilemalla saa parhaiten tehtyä. Oli myös toivetta eri käyttöjärjestelmästä. Tästä syntyi jännitteitä, kun teknologian haltuunotto oli erilaista työntekijöiden välillä. Engeström esittää esimerkin työn sisäisten ristiriitojen ilmenemisestä työtoiminnan rakennetekijöiden välisinä kehitysjännitteinä. Esimerkiksi uuden teknologian käyttöönottoa luonnehtii usein voimakas jännite

uusien välineiden ja työn tekijöiden välillä. Tekijät kokevat välineet vaikeiksi hallita. (Engeström 1985, 162.)

Se on ehkä se sysäävä alkuunpanija tai vauhdittaja jollakin tavalla. (TT6) Että sillain jos sää et sitä koko ajan käytä työvälineenä ku joku sanois mulle ny että teeppäs tosta mytte sitte semmonen animaatio ni kyllä menis sormi suuhun. Hyvin mielelläni sitte ottasin sitä oppia enemmän että voitais tehdä vaikka kaksistaan joku seuraava juttu että mää oppisin, pääsisin siihen paremmin sisälle just. (TT7) Lähinnä se on semmonen ohjelma että musta se on sitä että siinä täytyy lyödä päätä seinään. Että siihen ei periaatteessa ohjeita oo sillain taikka siinä on ohjeet mitä sää teet mutta vaan niinkun testattava. (TT2) Mä en edelleenkään oo kauheen hyvä tekemään mää oon niinku semmonen musta on tullu sellanen että mä tykkään applella tehdä ja omalla ipadillani ...mulle käyttöjärjestelmänä mieluisampi ku Windows. (TT1)

Ryhmän työntekijä suoritti Palmenian järjestämän koulutuksen lukemaan oppiminen kirjoittamalla. Trageton -työtapaan perustuva koulutus oli loppuvuodesta 2014 Tieto- ja viestintätekniikka ei ole työtavassa päämäärä, vaan se on apuväline opetuksessa (Trageton 2007, 36). Työtavan mukaan tietokoneella työskennellään pareittain. Näin syntyy sosiaalista vuorovaikutusta ja lapset voivat olla toistensa apuna sekä kielen että tekniikan suhteen. (Trageton 2007, 97.) Muun muassa Vygotskin mukaan kirjoitustaito on vaikuttanut syvästi ihmisen älyllisen järjestelmän toimintaan (Hakkarainen ym. 2005, 155, Noppari ym 2008, 45). Lukuvuoden aikana tehtiin taas Eskari -lehti. Lapset saivat valita lehden aiheet ja sanelivat tekstin, jonka työntekijä kirjoitti koneella. Lehti tulostettiin itse.

Esiopetuksen henkilökuntaa pyydettiin mukaan päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman päivitykseen erityisesti mediakasvatuksen osalta. Keväällä 2015 esiopetusryhmän kaksi työntekijää oli kutsuttu kouluttajiksi TVT -portaalin Osaava koulutukseen Tuunaa tuntisi -tapahtumaan. Tapahtumaa ja siinä kouluttajana olemista oli ehdottanut mediayhdyshenkilöinfojen ohjaaja. Pajan aiheena oli elokuvanteko esi- ja alkuopetuksessa. Samana keväänä päivähoitoyksikön yhteisessä koulutuspäivässä samat työntekijät ja vuonna 2013-2014 ryhmässä työskennellyt työntekijä ohjasivat samankaltaisen elokuvatyöpajan kuin Tuunaa tuntisi -tapahtumassa.

Kolmas lukuvuosi (2014-2015) on ollut mediakasvatuksen suhteen edistyksellinen. Oltiin jo oltu ikään kuin siirtymässä ekspansiivisessa syklissä eteenpäin ja mediakasvatuksen toimintaa on vakiinnutettu. Tärkeä huomio on, että mediakasvatus oli kirjattu ensimmäistä kertaa lukuvuosisuunnitelmaan, mutta mediakasvatuksen tavoitteita ei oltu mietitty yhdessä. Toteutus mediakuukaudesta jatkui ja mediakuukausi oli käytössä. Elokuvan teossa oli mukana koko tiimi ja elokuvaan liittyvää yhteistyötä oli paikallismedian kanssa. Tämä yhteistyö paikallislehden kanssa on osa Mastermanin (1989) ensimmäistä mediatulkintaa, mediat kulttuurin rappion vauhdittajina. Tässä tulkinnassa on nostettu esiin, että mediatekstejä kuten sanomalehtiä on sopivaa käsitellä

luokkahuoneessa. Esiopetusyksikön kaksi työntekijää profiloituvat enenevässä määrin mediakasvattajiksi. He olivat mukana päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman päivittämisessä mediakasvatuksen osalta ja antoivat mediakoulutusta Tuunaa tuntisi -tapahtumassa ja päiväkodin koulutuspäivässä. Eskarilehdessä myös lasten omaa tuotosta, Tarageton -työtapa näkyi hyvin vähän eskarilehden teossa. Tiedonkulku työntekijöiden kesken eskarilehden teosta oli vähäistä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2010 mukainen tavoite toteutui, esiopetusryhmän lapsilla oli mahdollisuus tutustua viestintävälineisiin ja harjoitella niiden käyttöä (OPH 2010, 17) mediakasvatuskuukauden aikana, Eskarilehden teossa ja yhteistyössä paikallismedian kanssa. Lukuvuosisuunnitelmaan oli kirjattu mediakasvatus.

4.1.4 Lukuvuosi 2015-2016

Esiopetuksessa jatkoivat edellisvuoden työntekijät ja työntekijä, joka oli ollut edellisenä vuonna ryhmässä sijaisena. Esiopetusryhmiä oli kaksi, E1 ja E2.

Värrin (2012, 346) mukaan lapsia manipuloidaan kaupallisesti. Tämä tuo kasvatuksellisen haasteen ja on pyrittävä tietoisesti vaikuttamaan kasvatuksen yhteiskunnallisen arvonäkökulman muotoutumiseen. Se on sekä poliittinen että pedagoginen projekti. (Värri 2012, 346.) Yhteisessä palaverissa oli sovittu, että esiopetusryhmässä nostetaan suomalaista lastenkulttuuria ja se tarkoitti käytännössä, että esiopetuksessa pyrittiin lukemaan pääosin suomalaisten kirjailijoiden lastenkirjoja ja kuunneltiin suomalaista lastenmusiikkia. Suomalaisen lastenkirjallisuuden nostamisella haettiin suomalaisuuden juuria ja suomalaisten lastenkirjailijoiden ja sanataiteen nostoa kaupallisten, monikansallisten yritysten lastenkirjojen seasta. Tämä voidaan katsoa Mastermanin (1989) ensimmäiseksi mediatulkinnaksi ja maun kehittämiseksi niin, että lapsille tarjotaan suomalaisten kirjailijoiden kirjoittamaa lastenkirjallisuutta.

Lukuvuosisuunnitelmassa oli kirjattu, että toiminnassa painottuu mediakasvatus ja lapset tuottavat itse oppimateriaalia ja esiopetusryhmässä korostetaan toiminnallista, tutkivaa oppimista. Ryhmän esioppilailla ei ollut omia esiopetuksen oppikirjoja.

Mediakasvatusta pyrittiin ottamaan mukaan myös esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Keväällä 2016 kaksi ryhmän työntekijää olivat taas Tuunaa tuntisi -kouluttajina.

Ryhmään tuli ensimmäiset tablettitietokoneet. Tablettitietokoneet saatiin esiopetusryhmään mediayhdyshenkilömallin myötä ja ne jaettiin mediayhdyshenkilöiden infossa. Esiopetusryhmässä pelattiin tableteilla esimerkiksi Bee-bot -koodauspeliä ja oppimispeli Ekapeli alkua, joka on apuna esimerkiksi lukemaan oppimisessa. Moneen perheeseen ladattiin Ekapeli esiopetuksen suosituksesta. Jotkut esioppilaat olivat jo pelanneet edellä mainittuja pelejä jo kotona.

Tablettitietokoneet tuottavat uusia oppimisen tapoja ja muuttavat perinteisen kasvatuksen rooleja ja hierarkisia valtasuhteita (Kiilakoski 2012, 42). Osalle työntekijöistä tablettitietokoneet olivat vieras työväline.

Mää olin jossain silloin mediainfo silloin ku ne jaettiin niin siellähän ne niinku mitään muuta ku miten saat ne käyttöön ja mää laitoin 17 tablettiin ne näytönsuojakalvot siinä (naurua) (TT2) Olisitteko te kaivannu (koulutusta)? Niinku enemmän vaikka jonkunlainen työpajatyypinen että siellä olis eri ihmiset jakanut niitä ideoita ja ajatuksia. Niinhän se usein on että jos sie et tiä niitä kaikkia mahdollisuuksia niin siehän jumiudut siihen johonki juttuun. (TT6) Kyllä mäki kaipaisin mää ainakaan noi padit on ihan vieras työväline mulle ...ei meilläkään oo ollu aikaa että olis voitu jakaa missään vaiheessa sitä mitä te ootte saanu siältä. (TT7)

Television lastenkanavalta tuttu muusikko ja juontaja Pekka Laukkarinen vieraili joulukuussa koululla. Esiopetuksen henkilökunta pyysi hänet konsertin jälkeen esiopetuksen tiloihin tapaamaan lapsia. Samoin keväällä 2016 koululla vieraili lastenmusiikkiyhtye Orffit. Esiopetusryhmän työntekijä kirjoitti heille etukäteen sähköpostia, että ryhmässä oli tehty kuvakooste lapsista ja siinä oli taustamusiikkina Orffien kappale Saman auringon alla. Yhtyeeltä toivottiin kappaleen esittämistä konsertissa ja heitä pyydettiin vierailulle esiopetusluokkaan katsomaan kuvakooste konsertin jälkeen. Orffit kertoivat lastentarhanopettajataustastaan ja olivat ilahtuneita kuvakoosteesta, etenkin kun ryhmän lapset osasivat laulaa kappaleen videon mukana. Tapahtumasta otettiin valokuva ja kuva lähetettiin paikallislehteen. Kuva julkaistiin konsertista kertovan jutun yhteydessä. Toinen Mastermanin (1989) mediatulkinta, mediat populaareina taidemuotoina toteutui, kun esiopetuksessa huomattiin yhteistyö mediasta tuttujen artistien kanssa. Toisaalta se oli myös tietoista maun kehittämistä, suomalaisen lastenkulttuurin nostoa, eli Mastermanin (1989) ensimmäistä mediatulkintaa. Kolmas mediatulkinta, mediat oppimisen apuna sekä kokemuksen ja tiedon levittäjänä ja neljäs mediatulkinta, mediat viestintävälineinä toteutui, kun Orffien konsertista ja vierailusta esiopetuksessa kirjoitettiin paikallislehdessä ja esiopetus oli osaltaan materiaalia lehteen tuottamassa. Mastermanin (1989, 25) mukaan käytännön työ eri muodoissaan on tärkeä osa mediakasvatusta, vaikka käytännön työt eivät sinällään muodosta vielä mediakasvatusta. Mastermanin mukaan on otettava huomioon, että omien ohjelmien tai sanomalehtijuttujen tekeminen saattaa voimistaa mediamystifikaatiota, esimerkiksi kun verrataan omia yrityksiään ammattilaisten hiottuihin tuotoksiin. Opettajalla on tärkeä tehtävä asettaa mediatuotanto kriittisen tutkinnan kohteeksi, sen sijaan, että sitä matkittaisiin tai kilpailtaisiin sen kanssa. Tässä tapauksessa se tarkoittaa paikallislehden ja Eskarilehden eron ymmärtämistä.

Esiopetusryhmän Eskari -lehti oli lähes kokonaan lasten tekemä. Lapset valitsivat aiheet, kirjoittivat itse tai mallista koneella, eikä kirjoitusvirheitä juuri korjattu. Kuvat olivat lasten valitsemia ja pääosin lasten kuvaamia. Lehti painettiin Juvenes printissä ja se jaettiin lapsille tuttuun tapaan keväällä kevätkuullassa, päiväkotiin, esiopetusryhmän henkilökunnalle ja nyt myös lasten tuleville 1lk:n opettajille. Kolmas ja neljäs Mastermanin (1989) mediatulkinta, mediat oppimisen apuna sekä kokemuksellisen tiedon välittäjänä ja mediat viestintävälineinä toteutui Eskarilehden teossa.

Media maaliskuussa työntekijä teki lasten kanssa animaation, jossa Koiramäen hahmot seikkailevat sillalla, joka on paikallinen historiallinen nähtävyys. Vuoden aikana esiopetuksessa oltiin luettu Koiramäki -kirjasarjaa ja keväällä oltiin retkellä Särkänniemen Koiramäessä Liikkuva koulu -tapahtumassa. Eräs lasten vanhemmista julkaisi animaation paikallisessa Facebook -ryhmässä. Animaation teossa toteutui kaikki Mastermanin (1989) neljä mediatulkintaa.

Neljäs lukuvuosi (2015-2016) toi lisää teknologiaa esiopetusryhmään tablettitietokoneiden myötä. Koulutusta tablettien käyttöön ei ole näkyvästi tarjolla esiopetuksen henkilökunnalle, yksi henkilökunnasta oli käyttänyt tablettia aktiivisemmin ennestään. Mediakuukausi toteutettiin ja jokainen oli vastuussa omista erillisistä projekteistaan. Eskarilehti oli väline kielellisen tietoisuuden opetuksessa ja eskarilehden teossa käytettiin Trageton työtapaa. Tästä ei ollut kuitenkaan muilla ryhmän työntekijöillä tietoa. Yhteistyö paikallislehden kanssa toimi edelleen ja rohkaistuminen ottaa mediakulttuurin ilmiöitä ja henkilöitä osaksi esiopetustoimintaa oli herännyt. Kuten edellä on mainittu, vuoteen sisältyi kaikki Mastermanin (1989) neljä mediatulkintaa.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaiset 2010 tavoitteet toteutuvat, koska esiopetusyksikön lapsille tarjottiin mahdollisuus tutustua viestintävälineisiin ja harjoitella niiden käyttöä (OPH 2010, 17) Mediakasvatus on kirjattu lukuvuosisuunnitelmaan painotusalueena.

4.1.5 Lukuvuosi 2016-2017

Esiopetusryhmässä jatkoi sama henkilökunta kuin edellisenä vuonna. Lapsia oli yli kolmekymmentä, mutta esiopetusyksikössä vain yksi esiopetusryhmä, joka toimi pienryhmissä. Lukuvuosisuunnitelmassa oli uuden esiopetussuunnitelman vuoksi uudenlainen pohja. Mediakasvatus sanana näkyi siinä vain kerran: ”Esiopetuksessa on useita projekteja, joissa laaja-alainen osaaminen toteutuu, jokaisen toimijan vahvuudet huomioidaan tehtävänjaossa, projektit: media -projektit...” Esioppilailta ei ollut omia esiopetuksen oppikirjoja.

Kaksi ryhmän työntekijää olivat kolmatta kertaa Tuunaa tuntisi tapahtumassa kouluttajina kevättalvella 2017. Esiopetusryhmässä suomalaisen lastenkulttuurin nosto jatkui, mutta rinnalla

kulki myös kansainvälisyysteema koko syyslukukauden ajan Olympialaisten innoittamana. Esiopetusryhmään saatiin vuoden aikana kaksi uutta tablettitietokonetta ja Bee-Bot -robotit ja niille mattoalustat. Tablettitietokoneita varten saatiin myös kuulokkeet Ekapelin äänteiden erottelua helpottamaan.

Mediakuukausi toteutettiin marraskuussa, jolloin yksi ryhmän työntekijöistä teki yhdessä lasten kanssa elokuvan Sokka ja Ropo maailmalla. Hahmot olivat lasten luomat ja ne matkasivat maailman ympäri kansainvälisyysteeman mukaisesti. Elokuvasta tuli monta minuuttia pitkä ja elokuvan työstämiseen kului paljon aikaa. Media marraskuussa käsiteltiin myös medialaitteiden kierrätystä, suoritettiin tablettiajokortti ja keskusteltiin mediahahmoista tunnekasvatuksen näkökulmasta.

Silloin ku meillä oli mediakuukausi niin oli tää tunnekasvatus mediakasvatuksessa... siinä sitte ensin aloitettiin siitä kätteltiin olin ite valinnu heille heinähatun ja vilttitossun koska siinä tulee tätä siinä on kaks hyvin erilaista lasta ja erilaisia tapoja toimia (TT8)

Joulukuussa esitettiin esiopetuksen työntekijän ohjaama monikulttuurinen Suomi -esitys koulun Hyvä Suomi -konsertissa ja kuva esityksestä päätyi paikallislehden etusivulle. Paikalliseen joululehteen oli lähetetty edellisvuoden esioppilaiden Runebergin päivän sadutuksia ja syyslukukauden 2016 esi- ja alkuopetuksen tarinapajassa syntynyt tarina.

Esiopetusryhmä osallistui ensimmäistä kertaa Mediataitoviikkoon helmikuussa ja lastentarhanopettaja käytti mediataitoviikon materiaalia opetuksessa sekä esiopetuksessa että esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Keväällä 2017 Eskarilehteä varten säästettyjä kuvia ei saatu käyttöön teknisten ongelmien vuoksi. Lehden teossa oli työntekijän mukaan yliyrittämistä ja lehden teko venyi ja kesti pidempään kuin tavallista. Jutun aiheita oli niiden tekemiseen varattuun aikaan nähden liikaa. Nousi myös ajatus siitä, että paperilehden teko voisi olla tiensä päässä. Nyt lehti painettiin Juvenes printissä ja jaettiin kuten edellisenä vuonna.

Kun itteki lukee netistä ja tulevaisuudessa on siellä verkossa niin että oisko tässä mitään niinku että lopetetaan näitten paperiläpysköjen tulostaminen. (TT1)

Kehitys on laadullisesti uudenlaisen toimintalogiikan syntymistä. Se sisältää pyrkimystä parempaan ja vanhan hylkäämistä. Yksilöiden kehitys punoutuu yhteisöjen ja kollektiivisten toimintajärjestelmien kehitykseen. (Engeström 2004, 12.) Uusi ajatus Eskarilehden teosta nostettiin esiin ja kaivattiin uusia työtapoja kuvien jakamiseen.

Nii aivan joo sitä kans ku olen tota jo toista vuotta selvittänyt sitä että kun helmeen kun nyt ei voi laittaa niitä kuvia ja muuta että mitä se 365. (TT6) Joku missä pystyy niinku jakaen toisella tavalla. (TT2)

Parhailla käytännöllä uudessa tieto- ja viestintätekniikassa on mahdollista rikkoa perinteisen opetussuunnitelman ja oppimistehtävien rajoja ja nämä käytännöt saattavat sisältää ominaisuuksia, jotka muistuttavat enemmän tiedonrakentamista kuin perinteistä oppimista. Esimerkiksi verkostopohjaiset oppimisympäristöt voivat antaa yhteisöllisen tiedonrakentamisen välineitä ja tuotoksia voidaan julkaista tietoverkossa. (Hakkarainen ym, 2005, 275). Tämäntapaisen toiminnan lituja näkyi esimerkiksi Eskari -lehteen, kuvakoosteisiin ja Windows 365 -blogiin liittyen.

Mediakasvatusta oli toteutettu esiopetusyksikössä jo vuosien ajan, mutta työntekijät nostivat yhteismuistelussa esiin myös kokemuksensa epävarmuudesta. Yksi työntekijöistä koki, että tapaamalla muita mediakasvattajia oli tullut lisää tietoa mediakasvatuksesta. Paljon mediakasvatuksen kanssa työskentelevä työntekijä koki olevansa mediakasvattajana osittain epävarma, vaikka muiden mielestä taitoa on paljon. Yksi työntekijöistä ilmaisi kaipaavansa koulutusta, joka vastaisi hänen tarpeitaan. Kokemuksen ymmärtäminen voi olla keskeinen väline oppimisen innovaatioiden tukemisessa. Keskustelu kokemuksesta on intiimiä puhetta, joka koskettaa aiheen ammatillista identiteettiä ja korostaa heikkouksia ja epäjohdonmukaisuuksia. (Sannino 2010, 844.)

Ihan nollasta oon lähteny, todellakaan tehny yhtään mitään että kaikki on sitte omaa päätä lyöny kiviseinään. (TT2) Ollaan parissa nissä kaupungin atk koulutuksissa oltu...niin kyllä käytäntö on opettanut miljoona kertaa enempää. (TT7)...Ku mää meen johonkin koulutukseen mää huomaan ...otan sitte jonku sellasen koulutuksen joka tyyppi että tietää että sillä on mulle annettavaa. (TT1)Oltiin ihan niinku ihan paniikissahan mää suunnilleen ku me mentiin sinne taikka mää olin vähän niinku että mitä mää täällä teen tyyliin että niinku että että miks mää meen johonki kouluttaan se tuntu ihan hölmöltä ajatukselta. (TT2) Et ite nähny sitä omaa osaamista, että se sie vaadit itteltäs paljon ja iha sitte vasta tajuat ku näät toisia ja toisten osaamista että hei haloo mie osaan monin kerroin ja verroin kuin toi. (TT6)

Viidentenä ja viimeisenä tutkittavana lukuvuotena (2016-2017) tuli voimaan uudet esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Mediakasvatus osana laaja-alaisen osaamisen projekteja oli nimetty lukuvuosisuunnitelmaan. Jokaisella oli vastuu omista projekteistaan. Mediataitoviikkoon otettiin osaa ensimmäistä kertaa ja siitä vastasi yksi työntekijä. Tunnekasvatusta otettiin soveltaen mediakasvatukseen.

Mediakasvatuskuukausiperinne jatkui ja elokuvanteosta tuli yhä pidempi projekti. Eskarilehden teossa oli runsaasti lasten omaa kirjoittamista. Lehden teon vastuu ja toteutus oli yhden

henkilön varassa, samoin kuin elokuvassa. Toiveita sähköisten oppimateriaalien käyttöönottoon nousee, tämä olisi yhdelle työyhteisöstä mieluinen väylä mediakasvatukseen. Esiopetusyksiköllä olisi ollut mahdollista lähteä kaupungin pilottiin (sähköpostikysely), mutta asiaa ei otettu tiimissä käsittelyyn. Eskarilehdestä vastaavalla työntekijällä oli alustavaa halua muuttaa Eskarilehden teko toisenlaiseksi, mutta eskarilehden tavoitteista ei yhdessä keskusteltu. Päiväkodinjohtaja kannusti työntekijöitä opiskeluun ja painotti ohjelmien haltuunottoa. Oli epävarmuutta, vaikka mediakasvatuksesta oli kokemusta vuosi vuodelta enemmän.

Lukuvuosisuunnitelmassa mediakasvatuksesta oli kirjattu aiempaa suppeammin, mutta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaiset mediakasvatukseen liittyvät tavoitteet toteutuvat. Osana laaja-alaista osaamista lasten kanssa teknologisten ratkaisujen kokeileminen ja laitteiden ja välineiden turvallisen käytön harjoittelu (OPH 2014, 16,17) toteutui muun muassa tablettiajokortin suorittamisen myötä. Monilukutaitoa kehittävä elokuvien katselu (OPH 2014, 18) toteutui elokuvanteon ja katselun myötä. Tutkittavassa esiopetusyksikössä tutustuttiin erilaisiin tieto- ja viestintäteknologisiin välineisiin, kuten tablettitietokoneeseen, dokumenttikameraan ja Bee-Bot robottiin ja peleihin, kuten Ekapeli Alkuun. Tieto- ja viestintäteknologian avulla tuettiin myös vuorovaikutustaitoja keskustelemalla elokuvan hahmoista, esimerkiksi Sokka ja Ropo -elokuvan hahmo, oppimisen taitoja tuettiin esimerkiksi elokuvan monivaiheisella teolla ja koodauksen (muun muassa Bee-Bot -robotit) harjoittelulla. Luku- ja kirjoitustaitoa harjoiteltiin tutkittavassa esiopetusryhmässä ekapelin ja lehdenteon avulla (OPH 2014, 18). Huoltajien kanssa tieto- ja viestintäteknisistä ratkaisuista keskusteltiin eskari infossa, vanhempainillassa ja tarpeen mukaan oppimissuunnitelmapalaverissa (OPH 2014, 18). Monipuolisten työtapojen käyttö esiopetuksessa edellyttää, että oppimisympäristössä on mahdollisuuksia käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa (OPH 2014, 28). Tähän tutkittavassa esiopetusryhmässä oli mahdollisuus.

Opetukselle annetut tavoitteet täyttyivät (OPH 2014). Ilmaisun monet muodot -kokonaisuuden tavoite täyttyi, koska esiopetusryhmässä oli tehty mediaesityksiä ja havainnoitu median kuvia esimerkiksi tunnekasvatuksen yhteydessä. Myös lastenkirjallisuutta oli hyödynnetty. Kielen rikas maailma -kokonaisuuteen liittyen digitarinoita oli tehty esiopetusyksikössä. Lukutaidon kehittymistä tuettiin järjestämällä mahdollisuuksia leikilliseen kirjoittamiseen ja omien tekstien tuottamiseen tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen esimerkiksi Eskarilehden teossa Trageton -työtapaa mukaillen. Minä ja meidän yhteisömme -kokonaisuudessa tavoitteena on tutustuminen mediaan ja median tuottamiseen leikinomaisesti, tähän tavoitteeseen vastasi esimerkiksi elokuvan teko. Mediatarjonnan sisällön ja todellisuuden pohdintaan oli saatu välineitä muun muassa Mediataitoviikon materiaalista. Myös monikulttuurinen Suomi -esitys sivusi tätä tavoitetta. Tutkin ja toimin ympäristössäni -kokonaisuudessa yhtenä tehtävänä on tutustuminen arjen teknologiaan

(OPH 2014), tämän tavoitteen voi katsoa toteutuneeksi, kun esiopetuksessa perehdyttiin medialaitteiden kierrätykseen. Kasvan ja kehityksen kokonaisuuden mukainen turvallinen toiminta tieto- ja viestintäteknologisissa ympäristöissä oli pyritty toteuttamaan suunnittelemalla esiopetukseen tarkoituksenmukaista oppimisympäristöä ja suorittamalla tablettiajokortti.

Tampereen kaupungin esiopetussuunnitelmassa osana laaja-alaista osaamista on maininta esiopetuksen mahdollisuudesta hyödyntää ulkopuolisia oppimisympäristöjä ja yhteistyökumppaneita (Tampereen kaupungin esiopetuksen opetussuunnitelma 2016). Tämän kaltaiseksi esiopetusyksikön yhteistyökumppaniksi voisi ajatella paikallislehden kanssa tehtävän yhteistyön ja Mediataitoviikon materiaalin.

Lukuvuoden aikana voi katsoa kaikki Mastermanin (1989) mediatulkinnat toteutuneiksi esimerkiksi tunnekasvatusteeman, elokuvanteon, Eskarilehden teon ja paikallislehden kanssa tehtävän yhteistyön kautta.

4.2 Häiriöt ja keskeiset ristiriidat

Tässä luvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni: millaisia häiriöitä syntyi, mitkä ovat keskeiset ristiriidat? Kuvaan toimintajärjestelmän muutokset kolmiomallilla ja kuvaan toimintaa kehityssyklissä.

Engeströmin (1998, 52) mukaan työssä tapahtuvat häiriöt, innovaatiot ja muutokset, tutkittavassa esiopetusyksikössä esimerkiksi Mediakuukausi -käsitteen keksiminen, ovat tuloksia toimintajärjestelmän sisäisistä jännitteistä ja vuorovaikutuksesta. Ulkoapäin tulevat pakotteet, kuten lait ja säädökset, tässä tapauksessa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, eivät vaikuta suoraan toimintajärjestelmään. Esimerkiksi uusia säädöksiä tulkitaan paikallisesti ja näitä säädöksiä aletaan soveltaa työpaikan omina, sisäisinä sääntöinä, tässä tapauksessa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa olevia mediakasvatuksen tavoitteita. Näin ulkoiset muutospaineet muuntautuvat toimintajärjestelmän sisäisiksi jännitteiksi, tutkittavassa kohteessa esimerkiksi esiopetuksen opetussuunnitelman uudet perusteet. Tämän vuoksi toimintajärjestelmän sisäisistä suhteista ja kytkennöistä toisiin toimintajärjestelmiin on etsittävä ongelmien syitä ja uusien ratkaisujen käynnistimiä. Toimintajärjestelmän kokonaisuuden kautta tapahtumat kytkeytyvät toisiinsa. Tapahtuman seuraamukset ilmenevät viiveellä ja yllättävissäkin yhteyksissä. Yksilöiden teoillaan tavoittelemien vaikutusten epäsuorat, tahattomat vaikutukset saattavat olla voimakkaita, vaikka

teoilla tavoittelemat vaikutukset jäisivätkin pieniksi. Tutkittavassa esiopetusyksikössä näitä vaikutuksia voisi olla kommunikaation ja teknologian käyttöönottoon liittyvät haasteet.

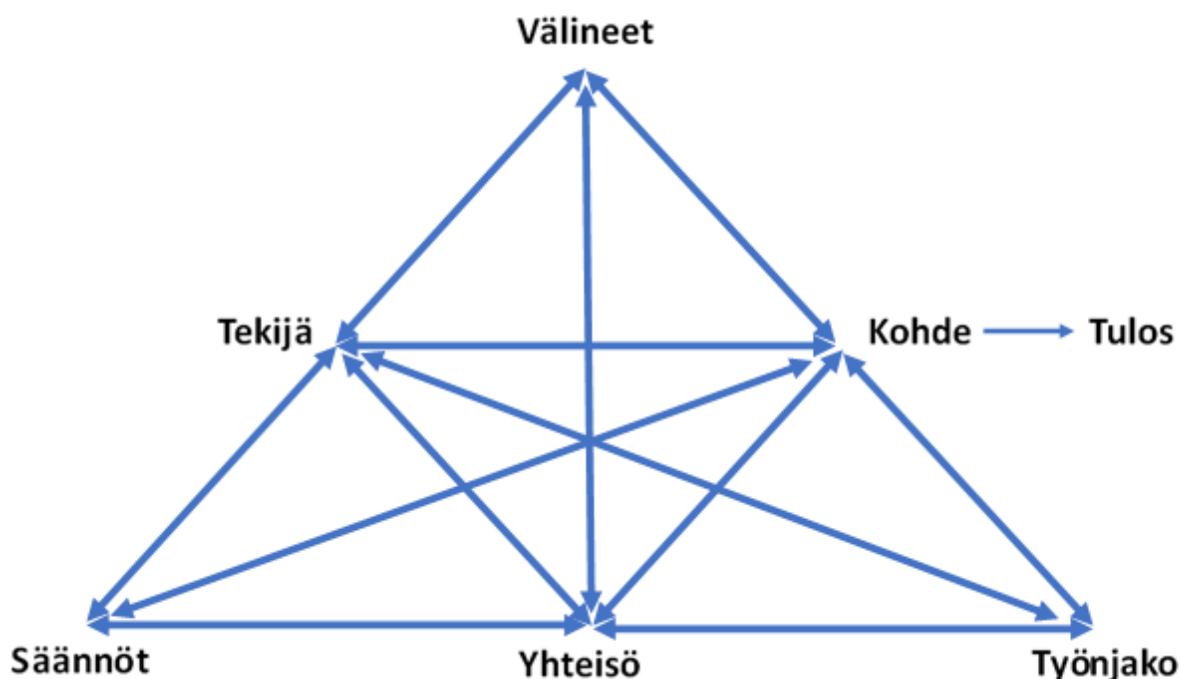
Uuden kehityssyklin laittaa liikkeelle ongelmat ja häiriöt, jotka tulevat esiin vallitsevissa toimintatavoissa. Tutkimuskohteessa nämä ongelmat ja häiriöt liittyvät kommunikaatioon ja teknologian haltuunottoon. Uuden ratkaisumallin syntyminen on kehityssyklin keskikohta, ei sen alku. Näin nähdään mistä uusi toimintamalli syntyy ja millaisiin ongelmiin etsittiin ratkaisua. Uuteen toimintamalliin ovat voineet vaikuttaa useat edellisessä kehitysvaiheessa vaikuttaneet tekijät. Kehityksen tarkasteleminen kehityssykleinä vaatii toiminnan huolellista analysoimista. (Engeström 1998, 90-92, Koistinen 2007 44,45.)

Olennainen merkitys uuden toimintamallin muodostamisessa on työyhteisön suorittama oman toimintansa ristiriitojen analyysi. Tähän vaiheeseen ei tässä tutkimuksessa päästä, vaan ristiriitojen analyysi on tämän tutkimuksen valmistumisen jälkeen seuraava vaihe (Engeström 1998, 90.) Ekspansion onnistumista ei mitata sillä, että ollaan samaa mieltä, vaan sillä, että uusi syntyvä toimintamalli on kestävä ja elinvoimainen (Engeström 2004, 61). Kehitys on laadullista muutosta suhteessa ihmisen omaan elämään ja yhteiskuntaan. Aidossa kehityksessä muuttuu koko suhde, ei vain toinen osapuoli. Toimintajärjestelmät ovat yhteisiä, kollektiivisia. Kehityksen ymmärtämiseksi on seurattava toimivaa yhteisöä ja sen murrosta. Tässä tapauksessa esiopetusyksikön työyhteisöä mediakasvatustyössä. (Engeström 2004, 19.) Salomaan (2016, 143) mukaan hyvä mediakasvatus ei ole irrallisia tekoja, vaan se koostuu kasvattajayhteisössä toteutuneista kokonaisuuksista.

Kohdehistoriallisesta analyysistä voidaan tulkita, että mediakasvatustyön tiedostaminen esiopetusyksikössä oli kasvanut vähitellen. Aluksi mediakasvatuksesta ei ollut mainintaa lukuvuosisuunnitelmassa eikä se ollut vahvasti esillä valtakunnallisissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Mediakasvatustyö on kasvanut esiopetusyksikössä vähitellen teknisten laitteiden ja koulutuksen lisääntyessä. Uusissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mediakasvatus ja sen monet muodot olivat vahvasti esillä. Vaikka ituja hedelmällisestä yhteistyöstä löytyi, mediakasvatustyö oli vahvistanut eniten yksilöiden omaa toimijuutta, toisaalta myös epävarmuutta ja mediakasvatustyön yhteinen ymmärrys oli jäänyt sivuun. Esiopetussuunnitelmien mukaiset tavoitteet olivat toteutuneet.

Maininta mediakasvatuksen painotuksesta oli kirjattu lukuvuosisuunnitelmaan lukuvuodesta 2014-2015 lähtien. Esiopetuksen opetussuunnitelman voimassa olevat tavoitteet olivat toteutuneet esiopetusyksikön toiminnassa. Mutta vaikka tavoitteet toteutuvat, se ei tarkoita, että mediakasvatustyön on yhdessä ymmärretty.

Seuraavaksi pelkistetään kolmiomallilla esiopetusyksikön mediakasvatustoiminnan ristiriidat ja hahmotelma lähikehityksen vyöhykkeestä toimintajärjestelmän malliin sijoitettuna. Tämän mallin pohjana on kappaleessa 2.2. esitetty esiopetusyksikön mediakasvatustoiminta toimintajärjestelmänä.



KUVIO 5. Mediakasvatustyön eri osien ristiriidat tutkittavassa esiopetusyksikössä

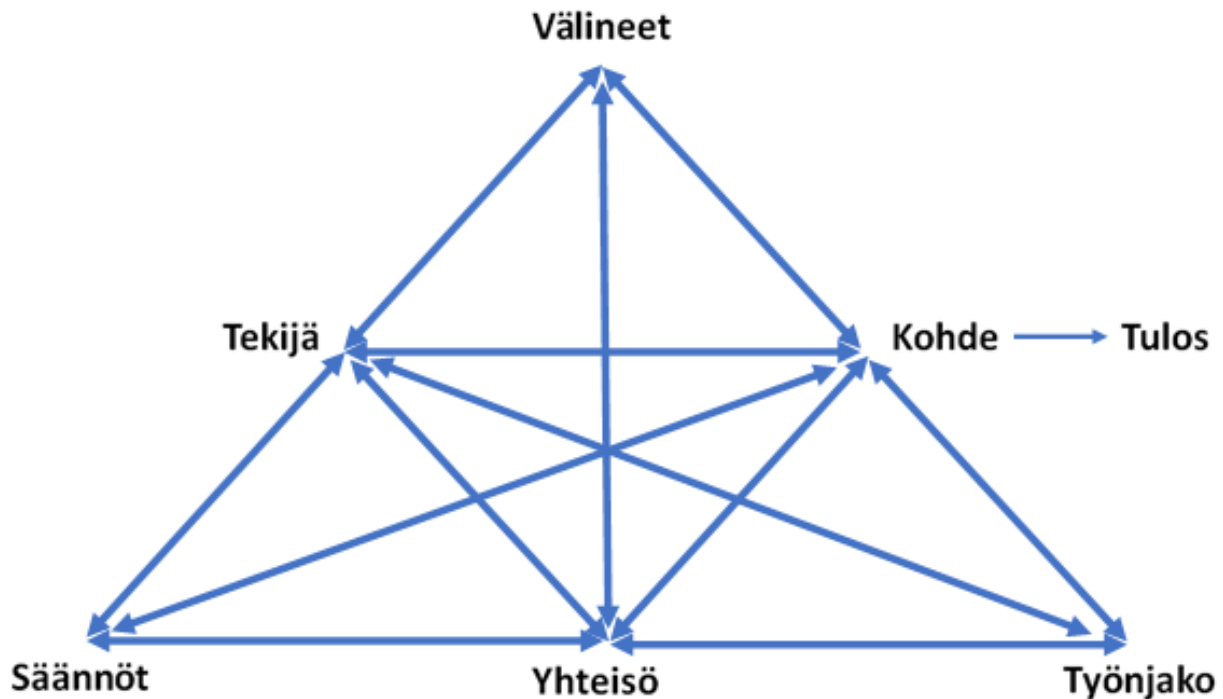
Tekijä vs. tulos: Mediakasvatuksen yhteisten pedagogisten tavoitteiden ymmärtämisen puute. Mediakasvatustyötä tehtiin kunkin työntekijöiden omien vahvuuksien ja kiinnostuksenkohteiden kautta. Keskustelua siitä mitä mediakasvatus on paikallisessa esiopetusyksikössä ja millaisia tavoitteita sillä on, olisi tarvittu enemmän. Projektien jälkeen ei pysähdytty arvioimaan tuotoksia yhdessä.

Tekijä vs. väline: Yhteisissä palavereissa ei ollut säännöllisesti asialistalla mediakasvatusta tai sen tavoitteita, vaikka se oli painotettuna lukuvuosisuunnitelmassa lukuvuodesta 2014-2015 lähtien. Tiedonkulussa oli haasteita. Uuden tekniikan haltuunotossa oli haasteita. Uusi esiopetuksen opetussuunnitelma oli käytössä lukuvuodesta 2016-2017 alkaen ja vaati uuden esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yhteistä ymmärtämistä myös mediakasvatuksen osalta.

Kohde vs. työnjako: Työntekijät tekivät mediakasvatusta suurimmaksi osaksi omaehtoisesti. Jokaisella oli omia vastuualueita, mutta niistä ei aina jaettu tietoa riittävästi esimerkiksi

viikkopalavereissa. Työnjako eriytyi niin, että monesti vain tekijä eriytyi tietämään millainen mediakasvatusprojekti hänellä on ja miten se toteutetaan.

Edellä kuvatun häiriöiden ja ristiriitojen analyysin perusteella voidaan esittää hypoteesi lähikehityksen vyöhykkeestä. Hahmotelma esitetään toimintajärjestelmän malliin sijoitettuna.



KUVIO 6. Hahmotelma mediakasvatustyön lähikehityksen vyöhykkeestä

Työnjako: Lastentarhanopettaja ottaa vastuun, että mediakasvatuksen tavoitteista ja sisällöistä keskustellaan ja mediakasvatusta sanallistetaan esiopetusyksikössä säännöllisesti esimerkiksi viikkopalavereissa ja arviointipalavereissa. Esiopetusyksikkö tarvitsee yhteistä pedagogista ymmärtämistä mediakasvatuksesta ja käsitystä siitä miten sitä toteutetaan ja arvioidaan yhdessä.

Välineet: Mediakasvatustoimintaa suunnitellaan ja arvioidaan yhdessä. Opetellaan uusia työtapoja ja teknologian haltuunottoa yhdessä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita tulee käydä läpi säännöllisesti toimintaa arvioidessa, näin tavoitteet ovat kaikilla tiedossa.

Tulos: Konkretisoidaan ja sanallistetaan esimerkiksi lukuvuosisuunnitelman yhteydessä mitä mediakasvatus paikallisessa esiopetusyksikössä on ja miten se yhdessä ymmärretään.

Tutkitussa esiopetusryhmässä kaikki työntekijät olivat sitoutuneet mediakasvatustyöhön ja mediakasvatus näkyi säännöllisesti esiopetusyksikön toiminnassa. Mediakasvatus vastasi

esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden asettamia tavoitteita ja mediakasvatustoiminta monipuolistui vuosien aikana. Mediakasvatustoiminnaksi tiedostettiin vähitellen ne asiat, joita ei aiemmin ole mediakasvatukseksi ymmärretty. Tietoisuus mediakasvatuksesta kasvoi ja mediakasvatustoiminta haluttiin nostaa esiopetusyksikössä pedagogiseksi painotusalueeksi. Myös kriittisestä mediakasvatustyöstä oli viitteitä, kun haluttiin korostaa suomalaista lastenkulttuuria. Mediakasvatustoiminnan haasteena kuitenkin oli, että vaikka mediakasvatusta haluttiin toteuttaa, sen yhteinen suunnittelu jäi vähäiseksi. Tekniikan haltuunotossa oli haasteita ja se toisinaan eriytti työntekijöitä toteuttamaan mediakasvatusta välineillä, jotka olivat heille tuttuja. Esiopetusyksikön työyhteisö luotti paljolti siihen, että kukin hoitaa omat vastualueensa ja tämä johti siihen, että työntekijät päätyivät toteuttamaan itselleen sopivia mediakasvatusprojekteja ja yhteinen ymmärtäminen kokonaisuudesta jäi vähäisemmäksi kuin ehkä oli tarkoitus.

Lähikehityksen vyöhykkeenä voisi olla mediakasvatustyön sanallistaminen ja yhteinen säännöllinen suunnittelu ja arviointi. Esiopetusryhmän lastentarhanopettaja ja päiväkodin johtaja ovat vastuussa siitä, että mediakasvatuksen pedagogiikka ymmärretään yhdessä ja sitä toteutetaan niin, että kaikki esiopetusryhmän työntekijät kokevat olevansa siinä mukana.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella paikallisen esiopetusyksikön mediakasvatusta viiden lukuvuoden ajalta. Aineistoa hankittiin kehittävän työntutkimuksen mukaisesti työn historiallisen analyysin avulla. Kohdehistoriallinen analyysi tehtiin paikallisten dokumenttien avulla ja yhteismuistelua varten kootun muistion sekä yhteismuistelun avulla. Kohdehistoriallisen analyysin avulla saatiin tietoa miten esiopetuksen mediakasvatus on toteutunut työyhteisössä tutkittavana ajanjaksona. Teoriahistoriallisessa analyysissä tutkittiin mediakasvatusta käsitteenä. Aktuaaliempiirissä analyysissä selvitettiin työtoiminnan häiriöitä ja ristiriitoja ja työyhteisön ekspansiivista oppimista.

Aikaisempaa tutkimusta suomalaisesta esiopetuksen moniammatillisesta mediakasvatustyöstä uuden esiopetuksen opetussuunnitelman ja yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta ei ole. Tämän tutkimuksen avulla saatiin uutta tietoa esiopetuksen mediakasvatustyön kehityksestä ja haasteista. Tutkimus muodostaa keskustelunavauksen pohdittaessa mediakasvatusta yhteisen toimijuuden ja yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta. Ennen kaikkea tämän tutkimuksen pohjalta voidaan jatkaa mediakasvatustyön kehittämistä tutkittavassa esiopetusyksikössä. Kehittävän työntutkimuksen menetelmien mukaisesti on mahdollista, että yhteismuisteluun ja sen analyysiin palataan työyhteisössä myöhemmin esimerkiksi oppimisintervention välityksellä (Teräs & Toiviainen 2014, 88).

Teoriahistoriallisessa analyysissä selvisi, että mediakasvatusta tai sen eri muotoja on käsitelty esiopetussuunnitelmissa ja erilaisissa mietinnöissä ja raporteissa eri tavoin. 1980 -luvulla lasta on suojeltu haitalliselta joukkoviihteeltä. Teknologia dokumentoinnin apuna on huomioitu 1990 -luvulla ja mainittu elämysten tuottaminen median avulla. 2000 -luvun alussa esiopetuksen opetussuunnitelmassa on noussut lapsen oma toimijuus, kuten viestintävälineiden käytön harjoittelu. Mediakasvatus sen eri muodoissa on laajasti esillä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014, esimerkiksi laitteiden turvallinen käyttö, mediatarjonnan sisällön pohtiminen ja tekstien tuottaminen.

Kohdehistoriallisessa analyysissä havaittiin, että mediakasvatustyön yhteisistä tavoitteista, suunnitelmista, toteutuksesta ja arvioinnista ei esiopetusyksikössä säännöllisesti keskusteltu, eikä yksittäisten työntekijöiden suunnitelmat olleet aina koko työyhteisen tiedossa, näin he eivät päässeet

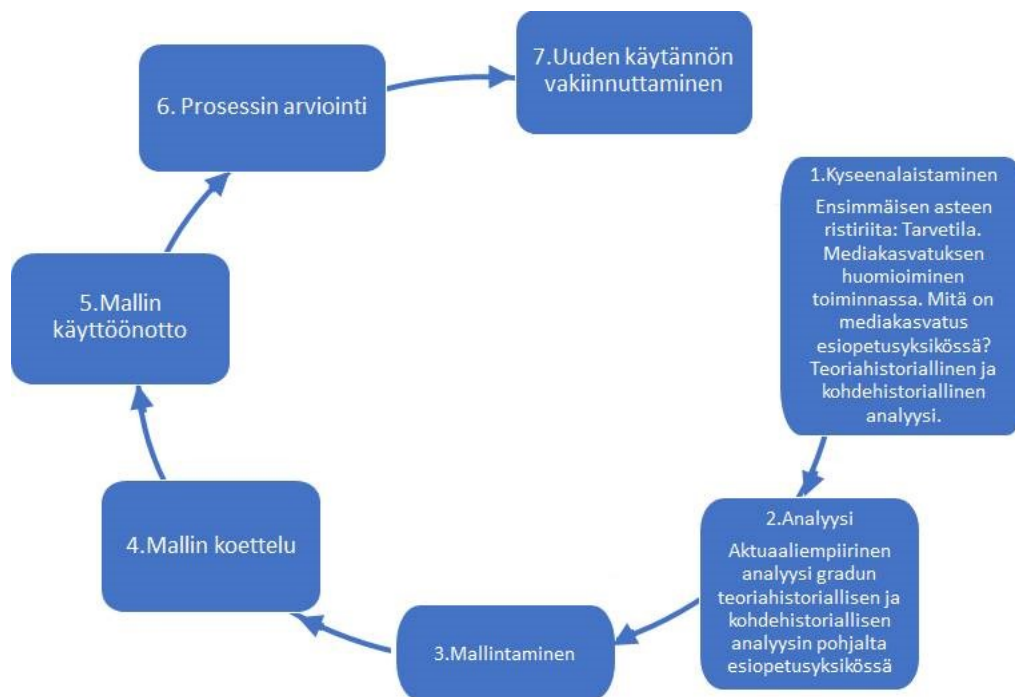
myöskään yhteistyöhön kiinni esimerkiksi Eskari -lehteä tehdessä. Esiopetusyksikön Eskari -lehti on ollut alun perin viestintäväline, myöhemmin lehden teossa on ollut mukana myös kielellisen tietoisuuden kehittämistä. Yhteinen suunnittelu mediakasvatuksen osalta on ollut lähinnä aikataulujen ja ideoiden jakoa. Päiväkodin johtaja on kannustanut opiskeluun ja mediakasvatuksessa erityisesti teknologian haltuunottoon. Mastermanin (1989) ajatus mediakasvattajien taitavuudesta olla kontaktissa paikallisen median kanssa näkyi kehittyvän tutkittavassa esiopetusyksikössä. Mediakasvatuskeskustelussa on paljon tekniikkakeskeisyyttä ja sen osaamisesta lähtevää huolta. Tämä näkyi tutkimuksessa esimerkiksi yhteismuistelussa. Kiilakoski toteaa, että teknologian käyttöönotto saattaa sisältää isoja sosiaalisen ympäristön muutoksia, joita ei voida havainnoida teknologiaa käyttöönotettaessa (Kiilakoski 2012, 38). Uusien laitteiden, kuten dokumenttikameran tulo esiopetusryhmään muutti tutkittavan esiopetusryhmän mediakasvatustoimintaa ja teknologian haltuunotto korostui ja vaikutti mediakasvatustoimintaan.

Yhteistyön kasvattaminen esimerkiksi paikallislehden kanssa ja suomalaisen lastenkirjallisuuden nostaminen oli tutkittavassa esiopetusyksikössä esillä. Oliko se tietoinen vastaisku globaaleja brändejä ja markkinavoimia vastaan, vaatii keskustelua työyhteisössä. Huolen liittyen globaaleihin brändeihin on nostanut esiin esimerkiksi Mastermann (1989) Buckingham (2003), Kiilakoski (2012) ja näitä ajatuksia nostin esiin teorialistoriallisessa analyysissä.

Tutkimus on toteutettu perusteellisella tutkimusmenetelmällä, jossa perehdyttiin esiopetuksen mediakasvatustyön teorialistoriaan ja kohdehistoriaan. Lähikehityksen vyöhykkeenä on aineiston perusteella esiopetusyksikön työyhteisön yhteinen mediakasvatuksen tavoitteiden ja sisällön pedagoginen ymmärtäminen. Mediakasvatustoinnasta tulee keskustella ja sitä tulee suunnitella ja arvioida yhdessä säännöllisesti. Tämän tutkimuksen tulokset saavat tukea Haringin (2003) väitöstutkimuksesta, jossa erityisesti esiopettajat korostivat sopivanlaisen fyysisen, sosiaalisen ja kognitiivisen oppimisympäristön luomista sekä koko työyhteisön kanssa tehtyä suunnittelua. Myös Happo (2006) nostaa esiin säännölliset keskustelut työkollegoiden kanssa. Happo (2006) mainitsi lisäksi, että työympäristöä tulisi kehittää myös työnantajan toimesta kannustavaan sävyyn. Kollektiivisen oppimisen tiedonluomisnäkökulmasta mediakasvatuksen yhteinen oppiminen on yhteistä vaivannäköä mediakasvatuksen pedagogiikan ymmärtämiseksi ja kehittämiseksi (Hakkarainen ym. 2005, 246). Tämä on haaste lastentarhanopettajan pedagogiselle johtajuudelle. Lastentarhanopettajan ja päiväkodin johtajan tulisi kehittää työyhteisön yhteistä toimijuutta ja varmistaa, että työ tulee pedagogisesti ymmärretyksi. Tarvitaan myös pedagogista keskustelua mediateknologiasta ja teknologian yhteiskunnallisista ulottuvuuksista. Tällaista keskustelua ei tutkimusaineistostani pieniä ituja enempää löytynyt.

Esiopetusyksikön ansioksi nousi, että siellä luotiin yhdessä esimerkiksi lasten itsekeksimiä hahmoja jo tutkimusajan alusta saakka, vaikkei sitä mediakasvatukseksi tai medialeikiksi välttämättä ymmärrettykään. Tämä on esiopetuksen opetussuunnitelman arvoperustaan kuuluvaa leikin kautta oppimista (OPH 2014, 15) yhdistettynä medialeikkiin (Rönnerberg 1987). Medialukutaitoon liittyviä eri ilmaisutapoja on ollut vaihtelevasti eri vuosina. Teorialuvussa näkynyt mediayhteistyöhenkilö - malli näytti esiopetusyksikössä vahvistavan mediayhdyshenkilöinä toimivien mediakasvattajaidentiteettiä. Mastermanin (1989) mediatulkinnat toteutuivat esiopetusyksikön mediakasvatustoiminnassa ja ne auttoivat teoretisoimaan tutkimuskohteen mediakasvatustoimintaa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tämä pro gradu -tutkielma kattoi kehittävän työntutkimuksen ekspansiivisen oppimissyklin ensimmäisen vaiheen ja hahmotelman toisesta vaiheesta. Tutkimuksessa ei päästy työtoiminnan analyysissä vielä uuden toimintamallin luomiseen.



KUVIO 7. Tutkittavan esiopetusyksikön työtoiminnan vaihemalli

Tutkimuksen seuraava vaihe olisi aktuaaliempiirinen analyysi mediakasvatustyön ristiriitojen ratkaisuksi ja sen pohjalta mediakasvatustyön yhteinen ymmärtäminen, jonka jälkeen olisi mahdollista siirtyä kolmosvaiheeseen. Siinä uusi toimintamalli mallinnettaisiin teoriahistoriallisen ja kohdehistoriallisen analyysin ja aktuaaliempiirisen analyysin pohjalta.

Jatkotutkimusaiheena olisi pro gradu -tutkielman pohjalta kehityssyklissä eteneminen. Myös rajanylitystä voisi tutkia ja ottaa mukaan eri toimintajärjestelmiä, esimerkiksi koulun alkuopetus.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Tutkimukseni perustui mediakasvatustyön historialliseen analyysiin ja se tehtiin kehittävän työntutkimuksen työn historiallisen analyysin mukaisesti. Tutkittavan esiopetusyksikön toimintaan kuuluu luonnollisesti muutakin esiopetusta kuin tutkimuksessa kuvattu mediakasvatus. Tämä tutkimusta koskeva mediakasvatuskulma esiopetuksesta oli pyritty rajaamaan selkeästi. Aihe oli esiopetusyksikköä koskien perusteltu, koska mediakasvatus on kirjattu esiopetusyksikön lukuvuosisuunnitelmaan erityispainotuksena lukuvuodesta 2014-2015 lähtien.

Yhteismuistelun litteroitu aineisto, johon oli mahdollista tutkimusprosessin aikana palata, lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijana ennakoin tulevan litteroinnin määrää ja rajasin yhteismuistelun kestoja ja näin ollen rajasin ja johdattelin jossain määrin keskustelua yhteismuistelussa. Tutkimuksen vahvuutena oli perusteellinen kohdehistoriallinen analyysi, joka kattoi vuodet 2012-2017.

Tutkimuksen etuna voidaan pitää tutkimuksen ajankohtaisuutta uusien esiopetussuunnitelman perusteiden (OPH2014) myötä. Engeströmin mukaan kehittävässä työntutkimuksessa tulosten yleistettävyyden vaarana voi olla, että tutkija tekee laajoja yleistyksiä vain yhden työpaikan havaintojen ja kokemusten perusteella (Engeström 1998, 156,157). Tämän tutkimuksen tutkimustulokset yhteisen suunnittelun tärkeydestä saavat tukea ja yleistettävyyttä aiemmista esiopetukseen liittyvistä tutkimuksista (Haring 2003, Happo 2006).

Perusteellinen esiopetuksen mediakasvatustyön teorianhistoriallinen analyysi ja monta vuotta kattava kohdehistoriallinen analyysi kasvattivat ymmärrystä mediakasvatustyöstä ja antoi työvälineen aktuaaliempiiriseen analyysiin. Tämän tutkimuksen myötä ymmärrys yhteisöllisen oppimisen tarpeellisuudesta vahvistui ja kasvatti tietoisuutta yhteisöllisen oppimisen merkityksestä. Yhteisöllistä oppimista tulee mahdollisessa jatkotutkimuksessa nostaa esiin.

Tähän tutkimukseen liittyvä halu muuttaa ja kehittää käytännön työtä perustuu tutkittavien omaehtoiseen aktiivisuuteen ja haluun kehittää esiopetusyksikön mediakasvatustoimintaa (Kuula 1999, 204-207). Empaattisuus ja luottamus ovat sekä tutkijan sosiaalisen taidokkuuden osoitus että väline, jolla saadaan kosketus ihmisten toimintaan ja ajatuksiin (Kuula 1999, 209). Tämän

tutkimuksen etuna oli, että kaikki kohdehistoriallisen analyysin kattavalta ajalta pidempään esiopetusyksikössä työskennelleet, johtaja mukaan lukien, osallistuivat yhteismuisteluun ja suhtautuvat tutkimukseen myönteisesti. Myös he, jotka eivät olleet enää työsuhteessa tai olivat hoitovapaalla, tulivat yhteismuisteluun. Myönteiseen suhtautumiseen saattoi vaikuttaa myös hyvä tahto auttaa tutkijaa tutkimuksen teossa (Kuula 2013, 160). Yhtä kaikki, tutkijana voin pitää näitä seikkoja luottamuksen osoituksena.

Tutkijana minulla oli vastuu yhteismuistelun osallistujien yksityisyyden suojaamisesta. Tutkimuksessa on suojattu tutkittavien anonymiteettiä nimeämällä kaikki yhteismuistelun kommentit työntekijöiden kommentteina eikä esimerkiksi ammattiryhmittäin. Haasteena koin sen, että yhteismuistelijoukko oli pieni ja tutkittava esiopetusryhmä saattoi olla maantieteellisesti paikannettavissa. Kuulan (2013) mukaan tutkimuseettisesti merkittävää on se, miten tutkittaviin liitetty tieto on kirjattu (Kuula 2013, 204-207).

Rajakaltio on väitöksessään (2011) tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa todennut, että tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli tärkeää, että hän oli tehnyt tutkimuskohteesta keräämästä aineistosta kirjalliset dokumentit, jota tutkimukseen osallistuneet tulkitsivat ja arvioivat. Koko henkilökunta osallistui tilaisuuksiin ja jokainen sai kopion raporteista. (Rajakaltio 2011, 253.) Samankaltainen toiminta koettiin tässä tutkimuksessa tärkeäksi. Yhteismuistelun pohjana oleva aineisto annettiin kaikille hyvissä ajoin ennen yhteismuistelua.

Työyhteisön jäsenenä minulla oli vaivatonta kerätä materiaalia yhteismuistelun pohjaksi, koska esimerkiksi vanhat lukuvuosisuunnitelmat olivat tallennettuna omalle henkilökohtaiselle tietokoneasemalleni. Vanhoista sähköposteistani sain tiedon mediayhdyshenkilöiden kokoontumisista ja Eskarilehdet ja paikallislehden kirjoitelmat olivat tallessa.

LÄHTEET

Asbjørnsen, D. 2015. Teoksessa S. Kotilainen & R. Kupiainen (toim.). Reflections on Media Education Futures: Contributions to the Conference Media Education Futures in Tampere, Finland Ale Tryckteam AB, Bohus, Sweden.

Brotherus, A, Hytönen, J, Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. WSOY - kirjapainoyksikkö Juva.

Brotherus, A. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta 2004. Helsinki Yliopistopaino.

Buckingham, D. 2003 (alkup.) v. 2006 painos. Media Education: Literacy, Learning and contemporary culture. Polity press UK.

Castells, Manuel: The information age: Economy, society and culture Volume III End of Millennium second edition 2000 Blackwell Publishers.

Engeström, Y. 1970. Koulutus luokkayhteiskunnassa. K.J. Gummerus Oy Jyväskylä.

Engeström, Y. 1983. Oppimistoiminta ja opetustyö. Helsinki Tutkijaliiton julkaisusarja 24.

Engeström, Y. 1985. Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä. Aikuiskasvatus 5, 156-164.

Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki. Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. 1998. Kehittävä työntutkimus: Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Oy Edita Ab.

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.

Engeström, Y., Brown, K., Engeström, R., Koistinen, K. 1990. Teoksessa D. Middleton & D. Edwards (toim.). Collective remembering. Sage Publications, Great Britain.

Esiopetuksen kehittäminen, Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio 28.2.1991, Kouluhallitus, Sosiaalishallitus.

Esiopetuskokeilu Yhteenveto lukuvuoden 1983-84 Kokeiluraporteista. 1984. Kouluhallitus Kokeilu- ja tutkimustoimisto.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet -työryhmän muistio 31.12.1992 Opetushallitus ja Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Painatuskeskus Hakaniemen pikapaino Helsinki.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996 Opetushallitus. Edita Oy Helsinki.

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 Opetushallitus. Yliopistopaino Helsinki.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010 Opetushallitus. Juvenes Print Tampere
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 Opetushallitus. Juvenes Print Tampere.
- Feodorov, A. 2008. Media education around the world - a brief history. Acta didactica Napocensia. Volume 1, Number 2.
- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki. Orienta-konsultit oy.
- Hakkarainen, P. 1997. Päivähoitotyö kehittämisen kohteena. Työpapereita 3. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- Hakkarainen, P. 2002 Kehittävä esiopetus ja oppiminen. WS Bookwell Oy Juva.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. 2005 (alkup. 2004). Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WS Bookwell Oy Porvoo.
- Hakkarainen, K. 2008. Teoksessa S. Helakorpi (toim.). Postmoderni ammattikasvatus - haasteena ubiikkiyhteiskunta. Hämeenlinna Saarijärven Offset Oy.
- Hakkarainen, K. ja Paavola, S. 2008. Teoksessa A. Toom, J. Onnismä, A. Kajanto (toim.). Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Kansanvalistusseura.
- Hakkarainen, K. 2017. Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. Aikuiskasvatus 1, 47-55.
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus Asiantuntijaksi kehittyminen lapin läänissä. Lapin yliopistopaino Rovaniemi 2006 acta universitatis lapponiensis akateeminen väitöskirja.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopistopaino Joensuu.
- Hautamäki, J. 2015. Alueellisen kehittäjäverkoston johtaminen: Näkökulmana äkilliseen rakennemuutokseen varautuminen. Suomen yliopistopaino Oy - Juvenes Print Tampere.
- Holm, I., Huhtanen, E., Pitkämäki, A., Rahja, R. 2016. Teoksessa M. Chapman & M. Insights (toim.) Mapping of media literacy practices and actions in EU-28. Catalogue number KK-07-16-145-EN-N. European Audiovisual Observatory, Strasbourg.
- Härkönen, U. 2002. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehityksessä. Joensuun yliopistopaino Joensuu 2002 Joensuun yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 84.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus -Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Oy Edita Ab Helsinki 1997.

- Kiilakoski, T. 2012. Kasvatus teknologisessa maailmassa: tutkimus teknologisoituvasta kasvatuksesta. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 132
- Koistinen, K. 2007. Kaveriporukasta liiketoiminnaksi: tuotannon häiriöt ja organisaation oppiminen nopeasti muuttuvassa yrityksessä. Helsinki 2007
- Komiteanmietintö 1980:31. Päivähoidon kasvatuskomitean mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kovanen, M., Metsätähti-Koistinen, H., Puura-Castrén, A-L., Freese, O. 2013. Elokuvakasvatuksen opas. Nemo. Hansaprint, Vantaa.
- Kupiainen, R. 2005. Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. Lapin yliopisto.
- Kupiainen R. ja Sintonen S. 2009. Medialukutaidot osallisuus mediakasvatus. Hakapaino
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöytä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2013. Tutkimusetiikka. Tampere: Vastapaino.
- Kylmänen T. 2010. Mediamylly kasvattajan opas esi- ja alkuopetukseen. kustannusosakeyhtiö tammi Livonia print, Latvia
- Lonka, K., Hakkarainen, K., Wirtanen, S. & Paavola, S. 2006. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim). Suoraa puhetta Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. WS Bookwell Oy Juva.
- Masterman, L. 1989, alkuteos 1985. Medioita oppimassa -mediakasvatuksen perusteet. Kansan Sivistystyön liitto KSL r.y. Helsinki
- Miettinen R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta: Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Oy Gaudeamus Ab painokaari Oy Helsinki.
- Mulari, H. toim. 2016. Solmukohtia: Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen. Unigrafia, Helsinki
- Noppari E., Uusitalo N., Kupiainen R. & Luostarinen H. 2008. ”Mä oon nyt online!”: Lasten mediaympäristö muutoksessa. Tiedotusopin laitoksen julkaisusarja, sarja A 104/2008. Tampere: Tiedotusopin laitos, Journalismin tutkimusyksikkö. Cityoffset Tampere 2008
- Noppari E. 2014. Mobiilimuksut: Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 3. Journalismin, viestinnän ja median tutkimuskeskus COMET. PK-Paino, Tampere.
- Paavola, S., Hakkarainen, K., Seitamaa-Hakkarainen, P. 2006. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen, E. Lehtinen (toim.). Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen kehittäminen -Entisajan alakoulusta esikouluun. Oulu university press Oulu.

- Pääjärvi S. 2009. ”Kyllä siinä perässä täytyy vaan pysyä” Päiväkodinjohtajien näkemyksiä mediakasvatuksesta ja sen toteutumisesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Pääjärvi, S. & Sommers-Piironen, J. käsikirjoitus. Mediakasvatus kuuluu kuvaan varhaiskasvatuksessa. Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus MEKU. Pilottihanke 2012-2013.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä - peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampereen yliopistopaino Juvenes Print.
- Rönnberg, M. 1987. En lek för ögat - 28 filmberättelser av Astrid Lindgren. Uppsala Offset center.
- Salomaa, S. 2016. Teoksessa H. Mulari (toim.). Solmukohtia: Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen. Unigrafia, Helsinki.
- Sannino, A. (2010). Teachers’ talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26, 838-844.
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599-633.
- Sommers-Piironen, J & Hemilä, H. 2016. Teoksessa H. Mulari (toim.). Solmukohtia: Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen. Unigrafia, Helsinki.
- Suoninen, A. 1993. Televisio lasten elämässä. Jyväskylän yliopisto.
- Tampereen kaupungin esiopetuksen opetussuunnitelma 2016. https://www.tampere.fi/tiedostot/e/Enj8zpXp5/Tampere_esiopetuksen_opetussuunnitelma2016.pdf. (Luettu 17.3.2019)
- Teräs M. & Toiviainen H. 2014. Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä. *Aikuiskasvatus* 34(2)
- Trageton, A. 2007. Lukemaan oppiminen kirjoittamalla. WS Bookwell Oy Juva.
- Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus Lapin yliopisto Rovaniemi Acta universitatis lapponiensis 135
- Uusitalo, N. Vehmas, S., Kupiainen, R. 2011. Naamatusten verkossa: Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 2. Tampereen yliopisto Viestinnän, median ja teatterin yksikkö. Journalismin tutkimusyksikkö.
- Virkkunen, J. Newnham, D. S. 2013. The Change Laboratory: a tool for collaborative development of work and education. Sense Publishers, The Netherlands.
- Virtanen, J. 1998. Esiopetus - koulutuksellisen tasa-arvon sinetti? Oppivelvollisuuskoulutuksen ja esiopetuksen tasa-arvotulkintojen muotoutuminen suomalaisissa koulutusmietinnöissä ja opetussuunnitelmissa 1940-luvulta 1990-luvulle. Acta Universitatis Tamperensis 624.

Virtanen, J. 2009. Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. Tampereen yliopistopaino Oy -Juvenes print Tampere

Värri, V-M. 2004. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.

Värri, V-M. 2012. Teoksessa P. Atjonen (toim.). Oppiminen ajassa -kasvatus tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Jyväskylän yliopistopaino Jyväskylä.

Werner, A. 1996. Lapset ja televisio. Suomalaisen laitoksen toimittanut Annikka Suoninen. Gaudeamus, Tampere.

